
Verhaltensauffälligkeit in der Schule

Wie die Soziale Arbeit mittels des Ansatzes der Sozialraumorientierung den Sozialraum Schule professionell mitgestalten kann.

Vanessa Alig

eingereicht bei: Prof. Dr. Barbara Fäh

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

eingereicht im Juni 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Der **erste Teil** dieser Bachelorarbeit geht den Gründen nach, weshalb die Anzahl von Schulkindern mit Verhaltensauffälligkeiten schweizweit zunimmt. Die erarbeiteten Indikatoren zeigen die vielfältigen Einflüsse auf kindliches Verhalten in der Schule und sollen entsprechende Hinweise für die Notwendigkeit einer sozialraumorientierten Arbeit im Sozialraum Schule geben.

Der **zweite Teil** geht der Frage nach, wie das Konzept der Sozialraumorientierung in und um den Sozialraum Schule präventive und interventive Strategien für die Soziale Arbeit ableiten kann. Denn die Sozialraumorientierung im sozialpädagogischen Diskurs verspricht durch eine Orientierung am Sozialraum, eine Fokussierung nicht auf Einzelfälle sondern auf die Umgebung, also das Umfeld der Akteure und dessen sozialräumlichen Einrichtungen (vgl. Kessl/Reutlinger 2007: 44). Es stellt sich also nicht die Frage wie wir Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten verändern können. Es stellt sich vielmehr die Frage „Was für Soziale Räume Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten brauchen, um eine gesunde und entwicklungsfördernde Schulzeit zu verbringen“.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Problemstellung	5
1.2 Fragestellung	5
1.3 Aufbau der Arbeit	6
1.4 Eingrenzung und Präzisierung der Arbeit	6
2. Relevanz für die Soziale Arbeit	7
3. Verhaltensauffälligkeit	7
3.1 Definition Verhaltensauffälligkeit	7
3.1.1 Bemerkung zur Begriffsverwendung	8
3.2 Verhaltensauffälligkeit und/ -Störung in der Schule	9
3.3 Entwicklung der Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten	9
3.3.1 Verhaltensauffälligkeit im Kanton Zürich	10
3.4 Nationale Tendenz: Integration	12
3.4.1 Integrative versus separierenden Lösungen	12
3.5 Zusammenfassung: Verhaltensauffälligkeit	14
4. Schule interagiert mit Akteuren verschiedener Lebensbereiche	15
4.1 Einleitung und Begriffserklärung	15
4.2 Relevante Einflüsse für die Entwicklung von Schulkindern	15
4.2.1 Individuum und Lehrperson(en) in der Schule	15
4.2.2 Das familiäre Umfeld/ Bedingungen des Aufwachsens	16
4.2.3 Die Schule als Bildungs-Institution	17
4.2.4 Gesellschaft und Schule	18
4.2.5 Etikettierung durch die Schule	19
4.2.6 Die Sozialisation in der Gruppe/ Peer	19
4.3 Heutiger aktueller Stand Schule	20
4.4 Beantwortung der ersten Fragestellung: Gründe und Ursachen weshalb die Anzahl der Lernenden mit Sonderschulmassnahmen flächendeckend zunimmt	21

4.4.1 Ursache nicht als Charakteristika der Schulkinder sondern als komplexer Systemeffekt	21
5. Sozialraumorientierung.....	22
5.1 Begriffsdefinition und Entstehung des Begriffs	22
5.2 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit.....	23
5.3 Theoretische Herleitung: Sozialräume von Kindern und Jugendlichen	24
5.4 Exploration Sozialer Raum „Schule“	25
5.4.1 Sozialraum Schule aus kindlicher Perspektive.....	27
5.4.2 Sozialraum Schule als Ort der Umgebung	30
5.4.3 Sozialraum Schulhof.....	31
5.5 Zusammenfassung und Fragestellung	32
6. Sozialräumliche Arbeit in und mit der Schule	33
6.1 Begründung sozialräumlicher Arbeit in und mit Schulen.....	33
6.2 Möglichkeiten der Umsetzung	34
6.2.1 Interne Schulstrukturen und deren Einflussfaktoren.....	34
6.2.2 Sozialräumliche Herausforderungen integrieren	36
6.4 Die Rolle/Positionierung der Sozialen Arbeit	37
7. Schlussfolgerung	38
7.1 Ausblick und weiterführende Fragen	40
8. Verzeichnisse	42
8.1 Tabellenverzeichnis	42
8.2. Abbildungsverzeichnis	42
8.3 Literaturverzeichnis	43

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Medien berichteten Ende 2012, dass in verschiedenen Kantonen wie zum Beispiel Zürich, Bern, Schwyz und Luzern die Anzahl Lernende mit Sonderschulmassnahmen in den letzten zehn Jahren stetig gestiegen ist. Wenn von der These ausgegangen wird, dass die Zunahme nicht primär von der Eigenschaft des Individuums ausgeht, sondern verschiedene Lebensbereiche sowie –ereignisse das menschliche Handeln beeinflussen, dienen diese Indikatoren als Gegenstand der theoretischen Untersuchung. Die Arbeit konkretisiert sich auf die Frage weshalb so viele Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten wie z.B. ADHS diagnostiziert werden und dadurch Sonderschulmassnahmen erhalten. Das Interesse liegt besonders auf dem Sozialraum Schule. Mit Sozialraum Schule ist die Regelschule beziehungsweise die obligatorische Schule gemeint.

1.2 Fragestellung

Die Herleitung dieser Fragestellung hat sich aufgrund von Beobachtungen und den daraus entstandenen Fragen meinerseits formiert. Aus Berichten und persönlich erlebten Beobachtungen konnte ich verfolgen, wie nach sehr kurzer Zeit, aufgrund von auffälligem Verhalten ein Kind aus der Regelschule oder dem Kindergarten suspendiert werden kann. Ich selbst arbeite seit einem Jahr in einem Schulinternat, wessen Angebot sich an Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten von 6 – 12 Jahren richtet. Im stationären Bereich beobachte ich, dass eine Rückplatzierung in eine Regelschule nur sehr selten gelingt und die Kinder in der Regel bis zum Ende ihrer Schulzeit dort verbringen. Ein wichtiger Grund dafür ist sicherlich, dass das Elternsystem als einflussreicher Lebensbereich im stationären Bereich nur bedingt in einen Veränderungsprozess einbezogen werden kann und/oder wird. Eine weitere Begründung weshalb Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten vorschnell aussondiert geschult werden (müssen), liegt sicherlich auch an der Schule selbst, welche oftmals nicht über genügend Ressourcen verfügt, um auf individuelle Herausforderungen zu reagieren. Da die Schule für Schulkinder ein genauso wichtiger Lebensbereich wie das Elternhaus darstellt, begann ich mich nach Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb der Schule zu erkunden.

Die konkrete Fragestellung lautet:

Verhaltensauffälligkeit in der Schule

Wie kann die Soziale Arbeit den **Sozialraum Schule** professionell mitgestalten mittels des Ansatzes der **Sozialraumorientierung**?

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung (Kap. 1) und Relevanz für die Soziale Arbeit (Kap. 2), dient das Kapitel 3 den Begriff der Verhaltensauffälligkeit genauer zu erläutern. Begriffsbezeichnungen sowie statistische Übersichten sollen die Entwicklung der vorliegenden Problemstellung in Schulen darlegen. Im **ersten Hauptteil** (Kap. 4) der Arbeit werden anhand aktueller Literaturrecherche äussere Faktoren, welche im Zusammenhang mit dem Sozialraum Schule in Verbindung stehen, genannt. Diese Faktoren sollen die ansteigende Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten erklären und die Komplexität der Einflussfaktoren beleuchten.

In der Implikation des ersten Hauptteils wird die Notwendigkeit einer inner- und ausserschulischen Sozialarbeit begründet. Eine Sozialarbeit, die sich nach dem Konzept der Sozialraumorientierung richtet und die Bedürfnisse und Lebenswelten der Schulkinder mit einbezieht.

Der **zweite Hauptteil** der Arbeit (Kap. 5 und 6) richtet sich an das Konzept der Sozialraumorientierung und untersucht die Sozialräume von Schulkindern. In dieser konkreten Fragestellung den Sozialraum Schule, in wessen Sozialen Raum menschliches Handeln eingelagert zu sein scheint (Kessl/Reutlinger 2010: 7). Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass menschliches Handeln den Sozialen Raum bestimmt und umgekehrt. Von der Sozialraumorientierten Perspektive aus gesehen lautet also die Frage: Welche Auswirkungen hat der Sozialraum Schule auf das Handeln der Schulkinder? Die für die Soziale Arbeit am relevantesten Ergebnisse und Erkenntnisse sowie auch die kindliche Perspektive aus der Sozialraumorientierung werden dargelegt, um daraus Schlüsse für eine professionelle Mitgestaltung der Sozialen Arbeit an und mit Schulen zu ziehen.

1.4 Eingrenzung und Präzisierung der Arbeit

Die Arbeit äussert sich zur gegenwärtigen Situation (Kap. 2 bis 5) und Zukunft (Kap. 6 bis 7) von Verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mit dem Fokus auf die neun obligatorische Schulpflicht, welche mit der Primarstufe beginnt und mit der Sekundarstufe I endet. Auch wenn einige Aspekte für Kinder im Vorschulalter durchaus in Betracht gezogen werden können, ist dieses Alter aufgrund der ausgewählten Literaturverwendung sowie unterschiedlichen Bildungszielen nicht Thema der Arbeit.

Obwohl der Sonderschulbereich für die Soziale Arbeit von grosser Relevanz ist, wird dieser nur am Rande erwähnt. Diese Bachelor Arbeit richtet mit dem Konzept der Sozialraumorientierung den Fokus auf die obligatorische bzw. Regelschule, welche zunehmend an ihre Grenzen stösst. Um dies zu begründen, werden wichtige Einflüsse wie die veränderten Lebenswelten von Schulkindern (siehe unter anderem Kap. 5.3) oder das Thema der Integrationspolitik (Kap. 3.4) beigezogen.

2. Relevanz für die Soziale Arbeit

Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind, neben Lehrkräften und Fachleuten aus der Heil- und Sonderpädagogik, mit der Schulsozialarbeit im Angebotsspektrum von Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Umfeld vertreten. Seit den 90er Jahren findet eine umfangreiche und intensive Verbreitung der Schulsozialarbeit statt (vgl. Baier 2008: 87ff.). Zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden besteht eine klare Aufgabenteilung, während im Sonderschulbereich vor allem Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen vertreten sind und häufig auch ähnliche Aufgaben wie Sonderschullehrkräfte übernehmen (vgl. Generalsekretariat EDK 2005: 266).

Obwohl es klare Aufgabenteilung zwischen Lehr- und Fachpersonen der Sozialen Arbeit gibt, stellen Hollenstein/Nieslony (vgl. 2009: 382) fest, dass die Regelschulen Probleme mit der strukturellen Einbeziehung anderer Professionen haben.

Für die Soziale Arbeit bzw. die Jugendhilfe hingegen gehört Kooperation und die fachliche Vernetzung von Helfern und verschiedenen Institutionen zur Kernaufgabe. Sie ist als integraler Bestandteil prädestiniert in den „Umbau der Organisation Schule“ mit einbezogen zu werden (vgl. ebd.: 382).

3. Verhaltensauffälligkeit

3.1 Definition Verhaltensauffälligkeit

Der Begriff Verhaltensauffälligkeit ist in der deutschsprachigen Literatur weit verbreitet und kann als Sammelbegriff für einen komplexen Phänomenbereich verstanden werden (vgl. Liesen/Luder 2011: 11f.). Gegenwärtig wird der Begriff Verhaltensstörung als Synonym zu Verhaltensauffälligkeit verstanden, wobei Letzterer als wertneutral gilt, sich jedoch zu allgemein und zu wenig prägnant erweist. Der Begriff müsste unter anderem in positiver und negativer Verhaltensauffälligkeit unterschieden werden. Daher hat der Begriff der Verhaltensstörung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch die grösste Verbreitung gefunden (vgl. Myschker 2009: 45).

Aus einer breiten, auch historisch sich verändernden Palette an Definitionen und Zugängen (vgl. ebd.: 44 – 49) gelangt der pädagogische Zugang von Myschker zur Definition, dass Verhaltensstörung "ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten (...) [darstellt], und wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt " (Myschker 2009: 49).

Myschker zählt eine Vielfalt an Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen auf (vgl. ebd.: 51f.). Diese Erscheinungsformen nimmt Hillenbrand (vgl. 2008: 37) als Forschungsgrundlage auf und definiert aufgrund von empirischen Analysen vier unterschiedliche Gruppierungen von Verhaltensformen. Im folgenden Klassifikationsschema (siehe Tab. 1) werden die Phänomene, welche häufig zusammen auftreten, in die von Hillenbrand definierten Gruppierungen eingeteilt (vgl. Liesen/Luder 2011: 12):

Verhaltensstörungen	
Externalisierende Störungen	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität
Internalisierende Störungen	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenlosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
Sozial unreifes Verhalten	Konzentrationsschwäche, alters unangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar
Sozialisiert delinquentes Verhalten	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwellen

(Tab. 1.: Hillenbrand 2008 Klassifikation von Verhaltensstörung nach Myschker 2009)

Die externalisierenden Verhaltensstörungen kommen am meisten vor, danach folgen die internalisierenden Störungen. Die zwei untenstehenden Kategorien sind empirisch weniger recherchiert (vgl. Liesen/Luder 2011: 12).

3.1.1 Bemerkung zur Begriffsverwendung

Aufgrund der Werteneutralität und der These, dass die Ursachen für Verhaltensauffälligkeit nicht primär vom Individuum ausgehen, wird im Verlauf der Arbeit vor allem der Gebrauch von Verhaltensauffälligkeit verwendet. Der Begriff der Verhaltensstörung wird für wissenschaftliche Erläuterungen als Synonym benutzt.

Weil der Begriff der Störung eher zur Sicht führt, dass die Verhaltensstörung in eine Person hinein verlagert wird, also das Problem von einem „gestörten“ Menschen aus betrachtet wird (vgl. Theunissen 2011: 54), wird dieser Begriff zweitrangig verwendet. Anzumerken ist jedoch, dass es in einem Klassenzimmer und aus Sicht der Lehrperson unverkennbar ist, dass sich Verhaltensauffälligkeit als störend und/oder negativ äussert.

3.2 Verhaltensauffälligkeit und/ -Störung in der Schule

So umfassend der Begriff in der Literatur im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, so unterschiedlich zeigen sich die Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens in der Schule.

Dabei treten unterschiedlichste Formen und Schweregrade auf. Von alltäglichen, kleineren Störungen des Unterrichts bis hin zu gravierenden Störungen, welche die Gesundheit und Sicherheit der beteiligten Personen gefährden (vgl. Liesen/Luder 2012: 4).

Um die unterschiedlichen Arten von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule genauer zu veranschaulichen, nennen Schnack und Neutzling (vgl. 2006: 175) Beispiele wie extreme Aggressivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, völlige Zurückgezogenheit in der Gruppe, und extrem hohe Angstwerte, welche in psychologischen Tests ermittelt wurden. Diese Bezeichnungen von Verhaltensauffälligkeiten stammen aus der Untersuchung an einer Kölner Gesamtschule, an welcher Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten im Alter zwischen 10 – 12 Jahren unterrichtet werden (vgl. ebd.: 174f.). Alle soeben genannten Bezeichnungen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule, lassen sich in die von Hillenbrand definierte Klassifikation (siehe Tab. 1) setzen. Die dortig zitierte Definitionsbezeichnung für Verhaltensauffälligkeiten, also für abweichende/maladaptive Verhalten wird auch von Böhnisch aus pädagogischem Verständnis her aufgegriffen. Böhnisch setzt abweichendes Verhalten als subjektives Bewältigungsverhalten dar (vgl. Böhnisch 2010: 11). Das heisst, dass abweichendes Verhalten subjektiv, also individuell und je nach Verfassung des Selbst mit der sozialen Umwelt sprich der Gesellschaft in Verbindung stehen (vgl. ebd.: 55).

Konkret auf die Schule (und Jugendhilfe) bezogen wird die institutionell gebundene soziale Abweichung genannt, welche sich explizit in der betreffenden Institution negativ zeichnet aber ausserhalb der Schule (bspw. Peergroup) durchaus einen positiven Status innehaben kann. Die Leistung verweigern, den Unterricht stören oder gewalttätig sein zum Beispiel, kann bei Gleichaltrigen eine Gegenteilige und durchaus positive soziale Bedeutung mit sich tragen (vgl. ebd.: 13). Mut, Respekt oder Achtung zum Beispiel, könnten solche positiven sozialen Bedeutungen darstellen.

3.3 Entwicklung der Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten

Vorausgehend sind verschiedene Faktoren zu nennen, welche in der Bestimmung der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen mitentscheidend sind:

- die gesellschaftliche und zugrunde gelegte Definition von Verhaltensstörung und
- den Kriterien der Verhaltensbeobachtung oder dem verwendeten Testverfahren und
- von bildungs- sowie finanzpolitischen Gesichtspunkten (vgl. Hillenbrand 2008: 38)

Zur Begründung der Aussage, dass die Anzahl an Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten zugenommen hat, werden kantonale Erhebungen aus dem Kanton Zürich zur Annäherung beigezogen. Diese sollen nur als Beispiel dienen, denn nationale Erhebungen sowie Zusammenzüge aus verschiedenen Kantonen gibt es nicht und müssten vorerst noch erfasst und getätigt werden. Was jedoch nicht im Rahmen dieser Bachelorarbeit vorgesehen ist. Einen Vergleich zwischen folgenden beiden Abschnitten „Sonderschulen und Heime“ sowie „Sonderklassen“ kann ebenfalls nicht getätigt werden, weil bei den Kindern in Sonderschulen und Heimen noch die Vorschulstufe mit einberechnet ist. In den darauffolgenden kantonalen und nationalen Statistiken, in denen auch die Sonderklassen erhoben sind, werden jeweils lediglich die obligatorische Schule, sprich Primar- und Sekundarschule berücksichtigt.

3.3.1 Verhaltensauffälligkeit im Kanton Zürich

Sonderschule und Heime:

Die Gesamtzahl aller separiert geschulten Kinder, sowohl in Schulen als auch in Heimen, lag im Jahre 2011 bei 3'806. Darunter gehören neben Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten auch Kinder mit Geistiger-, Lern-, Sinnes- und Sprach-, oder Körperbehinderung. Vor elf Jahren, im Jahre 2000 waren es mit 2'704 ca. einen Drittel Schüler und Schülerinnen weniger, welche separiert geschult wurden (vgl. http://www.bista.zh.ch/sop/Sonder_bart.aspx).

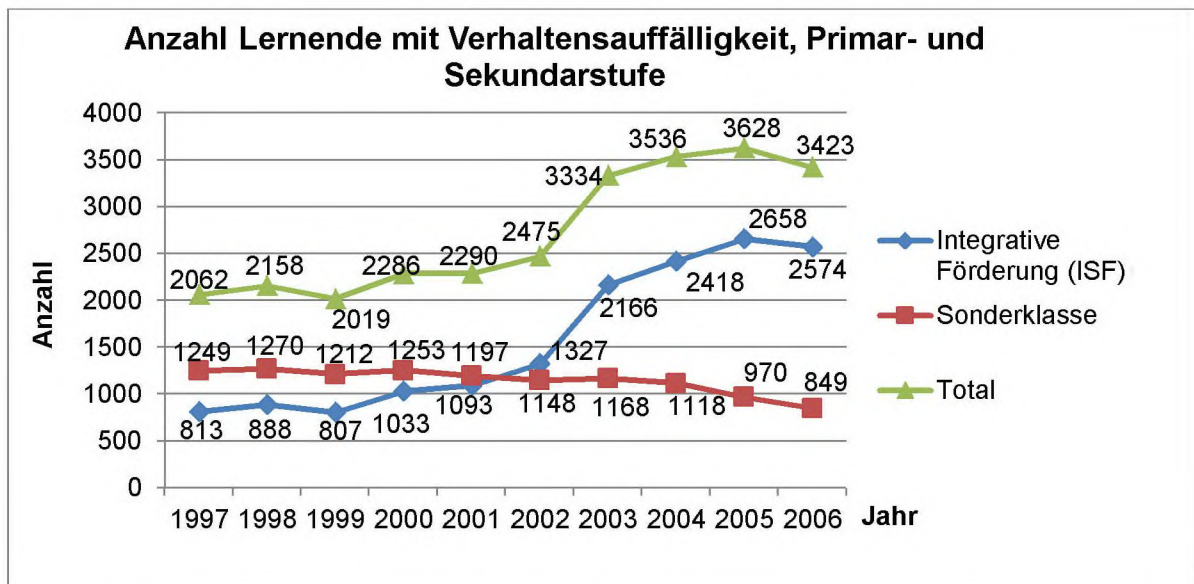
Von den insgesamt 2'704 separiert geschulten Schulkindern zählte der Kanton Zürich im Jahre 2000 Total 490 Lernende und Vorschulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Im Jahre 2011 waren es mit 885 fast doppelt so viele. Die grösste Zunahme an Sonderschulmassnahmen im ausserschulischen Bereich verzeichnen Sonderschulen für geistig behinderte Kinder und Einrichtungen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. ebd.).

Die Prozentberechnung für das Jahr 2011 zeigt, dass Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten mit 23.3% einen hohen Anteil aller separiert in Sonderschulen geschulten Kindern ausweisen und an zweiter Stelle, nach den geistig behinderten Kindern mit 43% folgen.

Sonderklassen und integrierte Förderung (ISF):

Die Entwicklung an den Zürcher Volksschulen zeigt gemäss nachfolgender Statistik (siehe Abb. 1) dieselbe Tendenz wie in Sonderschulen und Heimen, dass die Anzahl Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten seit dem Schuljahr 2000/2001 zunimmt.¹

¹ Neuere Auswertungen werden nicht beigezogen, weil ab 2007 basierend auf der Grundlage des Volksschulgesetz (VSG vom 7.2.2005) grundlegende Veränderungen in der Integrativen Förderung (neu IF genannt) von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erfolgten. Die Erhebungsmethoden wurden auch nicht auf dieselbe Art und Weise weitergeführt und könnten daher nicht miteinander verglichen werden.



(Abb. 1.: Statistik. Eigene Darstellung: Quelle Bista Zürich: Excel SoKla Status_1997bis2006_Zuerich)

Was in Annäherung auf die Entwicklung von Schulkindern mit Verhaltensauffälligkeiten weiter als wichtig erscheint, ist die Beobachtung von steigender integrativer Förderung von Schulkindern mit Verhaltensauffälligkeiten in den Regelklassen (ISF). Fast zeitgleich sinken die Platzierungen von Schulkindern in Sonderklassen.

Die Erklärung für die Veränderung von steigender integrierter Förderung und sinkender Platzierung in Sonderklassen liefert die Definition des Begriffs integrative Lösung (ISF). Die integrativen Lösungen sind nämlich gedacht für lernschwächere Schülerinnen und Schüler und geben ihnen die Möglichkeit in den Regelklassen weiter unterrichtet zu werden. Zudem erhalten sie innerhalb und ausserhalb der Klasse sonderpädagogische Begleitung. Separierende Unterstützungsformen, wie zum Beispiel Sonderklassen oder Sonderschulen, werden erst dann eingeleitet, wenn integrative Settings nicht umsetzbar sind (vgl. Fritzsche/Rahn/Reutlinger 2011: 81).

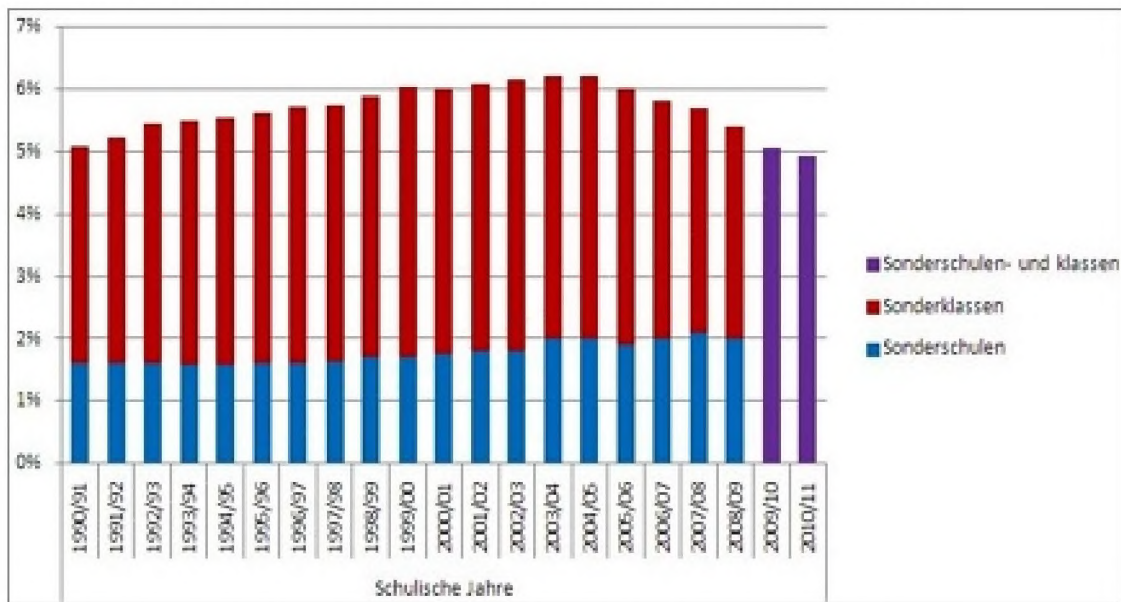
Die Definition von Sonderklassen hält die Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik folgendermassen fest: Sonderklassen nehmen eine reduzierte Anzahl Lernender auf, deren Entwicklung gefährdet ist oder die dem Unterricht in der Regelschule aufgrund ihrer Schwierigkeiten (z.B. Verhaltens- oder Lernschwierigkeiten) aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können. Sonderklassen stellen eine Schulungsart zwischen der öffentlichen Regel- und der separierenden Sonderschule dar. Die Überweisung von Lernenden an Sonderklassen erfolgt meistens durch eine individuelle Diagnostik. Der Besuch einer Sonderklasse erfolgt innerhalb einer klassischen bzw. öffentlichen Bildungsinstitution und ist vor allem gedacht für Kinder mit Lernschwierigkeiten, welche keine medizinische Ursachen haben (z.B. kulturelle Entfremdung). Ein grosser Teil davon hängt

auch mit der Integration ausländischer Schulkinder zusammen (vgl. BFS Newsletter Demos 2010: 7).

3.4 Nationale Tendenz: Integration

Nachfolgende Statistik (siehe Abb. 2) zeigt die nationale Entwicklung von separativer Sonderschulung in der Schweiz. Für die Erhebung der Zahlen werden alle Behinderungsarten gezählt, in deren Zuteilung auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gehören.

Entwicklung (in %) an Schüler/innen mit separativer Sonderschulung, 1990 – 2010



(Abb. 2. vgl. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik o. J.)

Die Tendenz Schulkinder mit besonderen Förderbedarfen oder separativer Sonderschulung zu verweisen nimmt seit 2005 ab. Dieselbe Entwicklungstendenz konnte im Kapitel 3.3.1 auf kantonaler Ebene und anhand von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt werden.

Die nationale Abnahme von Lernenden in Sonderklassen und Sonderschulen hat einen Zusammenhang mit der Integrationspolitik, welche unter anderem mit der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom Oktober 2007 in Kraft getreten ist. Darin wird im Artikel 2 b. festgehalten, dass bei der Bildung im Bereich der Sonderpädagogik integrative Lösungen separierenden vorzuziehen sind (vgl. www.edk.ch)

3.4.1 Integrative versus separierenden Lösungen

Anhand aktueller Literaturübersicht zum Forschungsstand, ob integrative oder separate Formen der Schulung besser sind, gibt es keine pauschale Antwort (vgl. Liesen/Luder 2011: 11). Das Gelingen von integrativen Lösungen bei Schülern und Schülerinnen mit Verhaltens-

auffälligkeiten hängt nämlich mit einer Komplexität an Formen der Schulung und Unterstützung zusammen.

Als Ressourcen für eine Gelingende Integration werden unter anderem Faktoren wie zeitliche Ressourcen der Lehrpersonen, Gruppengrößen und -konstellationen, Kooperation innerhalb des Schulteam und der Einbezug von fachspezifischem und therapeutischem Know-how aus anderen Disziplinen wie zum Beispiel die Sozialpädagogik oder Schulsozialarbeit genannt (vgl. ebd.: 14f.).

Gemachte Untersuchungen zeigen aber eher die Tendenz von mangelnden Ressourcen. So blickten sich Lehrpersonen über Mangel an Handlungswissen und praktikablen Unterstützungsmöglichkeiten bei der Umsetzung von integrativen Lösungen. Dieser Aussage vorausgehend muss ein wichtiger Aspekt berücksichtigt werden. Wesentliche Teile von Verhaltensauffälligkeiten liegen oft ausserhalb des Handlungsspielraums der Schule und sind stark kontextinduziert. Für die Problembewältigung bedingt es also im und mit dem Kontext zu arbeiten, anstatt isoliert am individuellen Verhalten. Erfolgsversprechend hierfür spricht die schulhausinterne Kooperation sowie die soeben genannte multiprofessionelle Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen (vgl. ebd.: 16f.).

Bei separierenden Lösungen in Heimen, Sonderschulen und Sonderklassen können Nachteile sein, dass es an positiven Rollenvorbildern mangelt. In Schulklassen, in welchen die Homogenität der Schüler und Schülerinnen stark ist, kann es an (Lern-) Anreizen oder wie soeben erwähnt, an positiven Vorbildern mangeln. Eine sozial instabile Peergroup kann eine Gruppendynamik annehmen und problematische Verhaltensweisen aufschaukeln sowie Verhaltensprobleme verschärfen (vgl. ebd.: 16ff.). Das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung kommt sogar zum Schluss, dass eine separierende Sonderschulung Chancengleichheit verhindert (vgl. J. W. Powell/Pfahl 2008: 1). Chancenungleichheit beim Besuch einer Sonderschule kann das Resultat sein, weil normalerweise die Tendenz gering ist, einen qualifizierenden Schulabschluss zu erhalten. Die Altersgenossen aus der Regelklasse können daher einen qualifizierenden Schulabschluss vorweisen und dies erhöht die Chance im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Anschluss zu finden (vgl. ebd.: 2f.).

Ob eine integrative oder separierende Lösung besser ist, kann also nicht grundsätzlich beantwortet werden. Vielmehr müssen im individuellen Kontext die Chancen und Risiken abgewogen werden.

In der schweizerischen Gesetzgebung wird das Thema Integration oder Separation sowohl in der Verfassung als auch auf Gesetzesebene berücksichtigt. Die Bundesverfassung verbietet zum Beispiel die Diskriminierung von Menschen aufgrund einer körperlichen, geistigen oder

psychischen Behinderung. Das Bestreben dieser Verfassung verlangt, dass Benachteiligungen, denen behinderte Menschen ausgesetzt sind, beseitigt werden. Dasselbe Bestreben im Sinne von Gleichstellung behinderter Menschen wird auch konkret für den Bereich der Aus- und Weiterbildung erstreckt. Hierfür ist seit 2004 das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Menschen (das sogenannte Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) in Kraft (vgl. <http://www.edi.admin.ch>). Das BehiG fördert unter anderem die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in eine Regelschule (vgl. <http://data.rrb.zh.ch>).

3.5 Zusammenfassung: Verhaltensauffälligkeit

Verhaltensauffälligkeit wird als Synonym zu Verhaltensstörung verwendet und ist ein Überbegriff für abweichendes/maladaptives Verhalten, welches sich in der Interaktion mit der sozialen Umwelt zeigt und mit dieser in Verbindung steht.

Die Anzahl Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten hat zugenommen und gleichzeitig werden diese Kinder vermehrt in Regelklassen integriert. Eine vermehrte Integration führt dazu, dass die Schule sich den neuen Herausforderungen der Integration, nicht nur wie einst von einzelnen behinderten Kindern sondern vermehrt auch Kindern mit verhaltensauffälligem Verhalten (oder Migrationshintergrund), angleichen muss. Eine erfolgreiche Integration in Regelklassen erfordert vielfältige Ressourcen und kann gemäss Liesen und Luder (vgl. 2011: 17) von Schulen alleine nicht bewältigt werden. Folglich sind nebst innerschulischen Massnahmen, zusätzlich auch ausserschulische Strategien unerlässlich. Durch das Wahrnehmen des Kindes als sich entwickelnde Person mit sowohl schulischen als auch ausserschulischen einflussreichen Lebensbereichen werden wichtige Bausteine in der schulischen Alltagspraxis mitberücksichtigt. Die Kinder werden also nicht auf die Diagnose Verhaltensauffälligkeit oder dem reinen Schüler bzw. Schülerin reduziert, sondern als Ganzes betrachtet.

Im folgenden Kapitel werden die einflussreichen und relevanten innerschulischen und ausserschulischen Lebensbereiche genauer in Betracht gezogen, denn diese können als Hinweise für auffälliges Verhalten dienen. Begründet wird diese Aussage damit, dass die einzelnen Lebensbereiche die Entwicklung sowie das Verhalten von Kindern und Jugendlichen entscheidend beeinflussen (vgl. Bronfenbrenner 1981: 19).

4. Schule interagiert mit Akteuren verschiedener Lebensbereiche

4.1 Einleitung und Begriffserklärung

Ein Lebensbereich, in dessen die Schule auch dazu gehört, ist ein Bereich, in der sich die entwickelnde Person umgibt (vgl. Bronfenbrenner 1981: 19). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner betrachtet menschliches Verhalten im Kontext zu wechselseitiger Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den ebenfalls sich wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche (vgl. ebd.: 37). In einem weiteren Schritt geht er auf die Beziehungen zwischen den Lebensbereichen ein und vertritt die Meinung, dass diese genauso die Entwicklung mit beeinflussen können wie direkt erlebte Ereignisse in einem bestimmten Lebensbereich. Als direkt erlebtes Ereignis gilt beispielsweise die Lernmethode einer Schule und mit der Beziehung ist die Art der Beziehungsgestaltung zwischen Schule und Elternhaus gemeint (vgl. ebd.: 19).

Aus dieser sozioökologischen Perspektive betrachtet, wird die Bedeutsamkeit der Lebensbereiche, welche auch als Umwelt betrachtet werden können und sich im Laufe der Zeit verändern, auf die sich entwickelnde Person bzw. das Schulkind gerichtet. Die einzelnen Lebensbereiche nehmen also Einfluss auf die Entwicklung eines Individuums und beeinflussen dessen Verhalten reziprok. Unstimmigkeiten zwischen den Lebensbereichen, oder instabile, fragile Systeme können die Entwicklung des Individuums erschweren und befördern soziale Probleme und Konflikte, welche auch als fruchtbarer Boden für Verhaltensauffälligkeiten sind (vgl. Theunissen 2011: 64).

4.2 Relevante Einflüsse für die Entwicklung von Schulkindern

4.2.1 Individuum und Lehrperson(en) in der Schule

Die obligatorische Schule gilt in der Theorie der menschlichen Entwicklung als Lebensbereich. Dieser Lebensbereich ändert sich mit jedem Stufen- und Klassenwechsel. Innerhalb der einzelnen Schulstufen und -klassen werden Schülerinnen und Schüler in der Regel durch eine Hauptlehrperson unterrichtet und haben daher eine direkte Ansprechperson an die sie sich wenden können. Bronfenbrenner spricht in solch einer Zweipersonenkonstellation, in der die entwickelnde Person direkt beteiligt ist, von einer Dyade (vgl. Bronfenbrenner 1981: 21). Sobald Interaktionen mit anderen Personen stattfinden, in der Schule also zwischen Lernenden und weiteren Lehrpersonen oder Heilpädagogen, wird von einem Mikrosystem gesprochen. Hier spielen die Art der Tätigkeiten, die Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen eine wesentliche Rolle (vgl. ebd.: 38).

Die wesentliche Rolle von Tätigkeiten und zwischenmenschlichen Beziehungen zeigen sich zwischen Lehrperson und verhaltensauffälligen Kindern in einem regulären Klassenzimmer deutlich und gelten daher als zentraler Aspekt der Unterrichtsgestaltung. Durch das auffällige Verhalten der Lernenden ist diese Beziehung oft negativ belastet und wird von der Lehrperson als störend empfunden. Umso wichtiger ist es daher für die Lehrperson, auch hier ein empathischer und positiver Umgangsstil zu finden (vgl. Liesen/Luder 2011: 15).

Damit die Dyade zwischen Lernenden und Lehrperson ganzheitlich entwicklungsfördernd ist, müssen die Tätigkeiten von beiden Personen aufeinander abgestimmt sein, weil diese gegenseitig auf sich wirken und in Wechselbeziehung stehen (vgl. Bronfenbrenner: 72). Wenn also das Kind beispielsweise eine Entwicklungsveränderung aufgrund von traumatischen Ereignissen durchmacht, wirkt sich dessen Verhalten auch auf das Zweierpersonen-System bzw. die Dyade aus.

Beim Schuleintritt und bei jedem Schul- und Klassenwechsel, von Bronfenbrenner ökologische Übergänge genannt, finden Veränderungen statt. Bei solchen Übergängen wechseln sich die Rollen und/oder der Lebensbereich eines Kindes. Denn mit einem Wechsel in einen anderen Lebensbereich ändern sich möglicherweise die Lehrpersonen oder bestimmte Verhaltenserwartungen wie zum Beispiel Unterschiede in der jeweiligen Niveaueanforderung bestimmen das neue Umfeld mit. Solche Veränderungen im Entwicklungsverlauf finden nicht nur während der Schulzeit, sondern ein Leben lang statt und verdeutlichen, dass die Entwicklung nicht in einem geschlossenen System stattfindet (vgl. Bronfenbrenner 1981: 43).

4.2.2 Das familiäre Umfeld/ Bedingungen des Aufwachsens

Das Elternhaus ist ein Lebensbereich und wird wie die Schule als Mikrosystem bezeichnet, in dem sich Kinder umgeben und interagieren, sowie auch wirklich daran teilhaben. In Verbindung mit der Schule gilt das Elternhaus als triadisches Prinzip weil der Lebensbereich Elternhaus mit dem Lebensbereich Schule in Beziehung steht und miteinander agiert.

Wie gut die Eltern ihre Kinder aufziehen, oder durch die Schulzeit hinweg begleiten, hängt von Rollenanforderungen, Belastungen und Hilfen ab, welche von anderen Lebensbereichen ausgehen. Solche äusseren Faktoren in anderen Lebensbereichen wie Flexibilität der Arbeitszeit der Eltern, gute Kinderbetreuungseinrichtungen, Hilfe von Drittpersonen, welche aushelfen und unterstützen können oder die Qualität des Gesundheits- und Sozialwesens sowie Qualität des Wohngebiets und den Wohnbedingungen, sind einige Beispiele. (vgl. ebd.: 21ff.).

Die Familie steht also in Wechselbeziehung zu verschiedenen anderen Lebensbereichen wie unter anderem der Schule und weil die Beziehungen zwischen diesen Systemen für die

Entwicklung bedeutsam sind, nennt Bronfenbrenner ein eigenes System dafür, welches als Mesosystem bezeichnet wird. In diesem System sind alle Beziehungen zu Lebensbereichen wie zum Beispiel das familiäre Umfeld und die Schule gemeint, in denen die entwickelnde Person direkt beteiligt ist. In Wechselbeziehungen zwischen Lebensbereichen, in der die entwickelnde Person nicht direkt beteiligt ist, wird als Exosystem bezeichnet. Der Arbeitsplatz der Eltern gilt zum Beispiel als Exosystem. Der Arbeitsplatz hat insofern einen Einfluss, indem er sich bei Schulterminen wie Elterngespräche oder Elternanlässe sowie bei Krankheiten der Kinder flexibel und offen in der Gestaltung der Arbeitszeit stellt (vgl. ebd.: 41f.).

In heutigen familiären Konstellationen ist zu beobachten, dass Eltern in modernen Industriegesellschaften mehr gefordert und belastet sind als früher (vgl. Böhnisch 2010: 207). Die Einflussfaktoren aus anderen Lebensbereichen sind sehr vielfältig und die erwähnten Beispiele in diesem Kapitel nur einige unter vielen. So sind sicherlich auch die steigende Anzahl der Ehescheidungen für grundlegende Veränderungen kindlicher Lebensumstände verantwortlich. Ein weiteres Beispiel ist die Zunahme von Frauen in der Erwerbsarbeit. Beide Beispiele machen deutlich, dass die Balance zwischen Familie und Beruf oftmals kompliziert ist. Für die Kinder bedeutet dies, dass die Alltagsgestaltung der Familie sich mehr und mehr den normierten (Arbeits-)Zeitrythmen der Eltern richten. Die im gesellschaftlichen Wandel entstanden Mehrbelastungen aus den anderen Lebensbereichen führen zu einem tief greifenden Wandel in den Familien (vgl. Pauli 2006: 14ff.). Für die Schule bedeutet dies, dass heute mehr Familien als zuvor nicht mehr ausreichend in der Lage sind, ihre Kinder durch die Schulzeit zu begleiten (vgl. Böhnisch 2010: 207).

4.2.3 Die Schule als Bildungs-Institution

Ein zentrales und strukturelles Kennzeichen der Schule ist der formelle Bildungsort. Formell heisst, dass Lernen in einem institutionalisierten Kontext stattfindet und Inhalte sowie Formen (Schulklassen) mehr oder weniger vorgegeben sind. Die Definition der Inhalte wird durch staatliche Stellen definiert (vgl. Tully 2006: 11). In der mehrsprachigen und föderalistischen Schweiz trägt hierfür das Departement der Erziehung und Bildung die Hauptverantwortung und ist auf kantonaler Ebene angegliedert. Der Bund nimmt übergreifend und in nachobligatorischen Bereichen Einfluss. In Bezug auf die obligatorische Schule bedeutet dies, dass beispielsweise das Schuleintrittsalter, die Schulpflicht, die Dauer und Ziele der Bildungsstufen kantonal harmonisiert sein müssen (vgl. www.edk.ch). Trotz dieser Bestrebungen bleibt den einzelnen Schulen aber immer noch einen ziemlich grossen Gestaltungsspielraum (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011: 70).

Prüfungen und Notengebungen gehören ebenfalls zur strukturellen Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme durch den Bund. Somit ist die formelle, also vorgegebene Grund-

lage seitens des Staates geschaffen und die Lernfortschritte können kontrolliert werden. Gleichzeitig findet mit Zeugnis- und Zertifikatserteilungen eine staatlich organisierte Selektion statt (vgl. Tully 2006: 11).

Neben der formellen Bedeutung der Schule kommt auch ein informeller Charakter dazu. Denn in den meisten Schulen stehen, zusätzlich zum Klassenzimmer, Flächen für Spiel und Sport in der Freizeit und/oder einen zentralen Treffpunkt für Quartieraktivitäten zur Verfügung (vgl. Fritsche et al. 2011: 9). Vor allem an solchen Orten, welche alltagsnah, aktuell und situationsbezogen sich in den alltäglichen Herausforderungen von Kindern gestalten, findet informelles Lernen statt (vgl. Tully 2006: 17). Aus pädagogischer Sicht betrachtet, bedeutet informelles Lernen nicht reine Orientierung an den Ergebnissen. Vielmehr ist Lernen ein Prozess und orientiert sich um das Arrangement der Lernbedingungen. Dadurch wird, nebst der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, auch der Umgang mit Emotionen berücksichtigt (vgl. ebd.: 9f.).

4.2.4 Gesellschaft und Schule

Als gesellschaftliche Institution hat die Schule die Aufgabe, Gleichheit und Chancengleichheit herzustellen, unabhängig herkunftsbedingter Unterschiede, dem jeweiligen sozialen Status und kulturellen Orientierungen und Gewohnheiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Widersprüchlich zur Herstellung der Chancengleichheit muss die Schule auch in der individualisierten Gesellschaft Differenzen ermöglichen. Innerhalb dieser Differenzermöglichung im Schulsystem stehen typische und institutionell festgelegte Erwartungen an die Schüler und Schülerinnen, die eine generalisierte Form der Unterstützung erfordern. So gilt zum Beispiel die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung zu einer der Hauptaufgaben der Schule (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003: 7f.).

Ein weiteres Beispiel von widersprüchlichen Funktionen der Schulsysteme steht im Zusammenhang mit der Differenzermöglichung und der Qualifikationsfunktion. Damit eine Differenz oder Heterogenität in Schulklassen möglich ist, gilt die Funktion einer Integration als zentral. Die Qualifikationsfunktion aber bestimmt massgeblich das Profil der Schüler und Schülerinnen und selektioniert, indem Gewinner und Verlierer definiert werden. Der Hinweis auf mögliche Verlierer stellt dar, wie gross der Spagat zwischen Qualifikations- und Integrationsfunktionen ist. Damit die Qualifikationsfunktion wieder integrativ kompensatorische Aufgaben einschliessen kann, bedarf es an Alternativen, welche eine Kooperation mit der Schule zulassen und mit anderen Disziplinen ausdiskutiert werden müssten. Die Soziale Arbeit an Schulen ist deshalb ein geeigneter Kooperationspartner, weil sie die vom Schulsystem selbst produzierten „Verlierer“, als deren Zielgruppe definiert. (vgl. Hollenstein/Nieslony 2009: 375).

Obiger Abschnitt in Bezug auf die Qualifikationsfunktion lässt auf Verhaltensauffälligkeit folgende Schlussfolgerung ziehen: Ein Schulkind, das verhaltensauffällige Merkmale aufweist und beispielsweise an Aufmerksamkeitsstörung oder Konzentrationsschwäche leidet, wird eher Mühe haben, sich an Prüfungen zu konzentrieren und daher in der Tendenz schlechter qualifiziert sein, als Gleichaltrige ohne Konzentrationsschwächen oder Aufmerksamkeitsstörungen.

4.2.5 Etikettierung durch die Schule

Das Ergebnis einer Etikettierung entsteht letztendlich durch Zuschreibungsprozesse. Diese Erkenntnis liefert die Theorie des „labeling-approaches“. Im Labelling approach wird belegt, dass in gesellschaftlichen Interaktionen und Institutionen wie der Schule Mechanismen wirken, die ein Verhalten selektiv bewerten. So kann dasselbe, abweichende Verhalten von Schule zu Schule ganz unterschiedliche Auswirkungen haben, indem es einmal als negativ und störend abgestempelt wird oder ein andermal nicht. Das Subjekt, welches abweichendes Verhalten äussert, äussert also gar kein abweichendes Verhalten. Es wird erst durch die Definitionsmacht als ein solches definiert (vgl. Böhnisch 2010: 56f.).

Dieses Kennzeichen einer selektiven Bewertung eines Verhaltens, haben wir auch in Kapitel 3.2 anhand des Beispiels der institutionell gebundenen sozialen Abweichung gesehen. Wenn also ein Schüler oder eine Schülerin die Leistung verweigert oder den Unterricht stört, kann das Verhalten in der Schule als negativ gekennzeichnet werden, aber in der Peergroup eine Gegenteilige und durchaus positiven Bedeutung haben.

4.2.6 Die Sozialisation in der Gruppe/ Peer

Der Peerbezug gilt, genauso wie die Familie auch, als zentrale Variable für die Erklärung auffälligen Verhaltens in der Schule und im Unterricht (vgl. Liesen/Luder 2011: 17).

Böhnisch greift dabei (vgl. 2010: 51) zum Thema präventiver Umgang mit abweichendem Verhalten die Peer-Dynamiken ausserhalb der Schule, welche auch in die Klassenzimmer hineinwirken, auf. So gelten Normen- und Verhaltensweisen, welche in der Schule hoch bewertet werden, in der ausserschulischen Clique als nichts und werden sogar denunziert. Wer sich also zu sehr an schulische Leistungs- und Verhaltensnormen anpasst, riskiert eine negative soziale Bedeutung in der Peergroup, wie es beispielsweise ein „Streber“ erlebt. Umgekehrt gilt jemand, der sich gegen die Schule auflehnt und Verhaltensqualitäten, welche die Clique zusammenhält aufweist, eher als Held und geniesst Ansehen in der Peergroup (vgl. ebd.: 51).

Ob ein Kind bei Gleichaltrigen gut oder schlecht ankommt, hängt von seinen individuellen sozialen Kompetenzen ab und wie gut diese genutzt werden können, um Beziehungen

aufzunehmen und zu pflegen. Bei jedem Gelingen und positivem Erleben, verbessern sich die eigenen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten. Wenn das Gegenteil der Fall ist und das Schulkind auf Ablehnung stösst, kann ein negativer Kreislaufprozess entstehen (vgl. Peter 2009: 80f.).

4.3 Heutiger aktueller Stand Schule

Die heutige Integrationspolitik mit der Tendenz Kinder und Jugendliche in Regelklassen zu integrieren anstatt zu separieren (siehe Kap. 3.5) bringt die Forderung an Schulen, sich als zentrale Integrationsagentur zu entwickeln (vgl. Fritsche et al. 2011: 10). So gilt unter einer Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen beispielsweise die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, welche Anzahl stetig steigt. Um die Komplexität der Integrationsfunktion umfassend zu erläutern, muss auch die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erwähnt werden, welche einen wesentlichen Teil ausmacht. Es ist im Grunde genommen die Fülle von umfassenden Integrationsbestrebungen, welche sich in konkreten Entwicklungsprojekten nicht bruchlos umsetzen lassen (vgl. Fritsche et al. 2011: 10).

So kommen Studien und Analysen in der Migrationsdebatte zum Schluss, dass es dem Schulsystem nicht gelingt, die grossen sozialen und kulturellen Ungleichheiten zu kompensieren. Hier anzumerken ist aber, dass es einige lokal ausgerichtete Projekte und Ansätze gibt, welche versuchen die Dimension der strukturellen Ungleichheiten zu bewältigen. Die Ansätze knüpfen an der jeweiligen lokalen Schulentwicklung an und sollen für eine sozial, kulturell und sprachlich heterogene Schulqualität sorgen und diese verbessern. Die Tendenz, dass sich die Schulen von der einzelnen Institution und den darin stattfindenden Prozessen zum unmittelbaren Umfeld bewegt, lässt sich in verschiedenen deutschsprachigen Diskursen verfolgen. Nicht nur wegen laufenden Bemühungen kommunaler Integrationspolitik in Schulen, welche der multikulturellen Realität begegnet, sondern auch die Bildungspolitik bzw. die lokale Bildungslandschaft orientiert sich an einer vernetzten Kooperation im unmittelbaren Umfeld der Schule. Folglich zeigt sich dies, indem die Jugendarbeit, unter anderem auch die Schulsozialarbeit sich etabliert hat (siehe Kap. 2) und parallel zur Schule, sich an der Orientierung der Adressatinnen und Adressaten richtet (vgl. ebd.: 53ff.).

Dass es der Schule nicht gelingt, die sozialen und kulturellen Ungleichheiten zu kompensieren zeigt sich auch in der Homogenisierung der Quartier- und Stadtentwicklung. Viele Eltern aus der Mittelschicht und diejenigen die es sich leisten können, ziehen noch vor Beginn der obligatorischen Schulpflicht ihrer Kinder aus sozial belasteten Stadtteilen weg. Denn die Zuteilung in der Primarschule (d.h. 1. – 6. Klasse) richtet sich nach dem Wohnort bzw. der

Nähe des Wohnortes zur Schule. Diese Entwicklung problematisiert die Migrations- und auch die Bildungsdiskussion, indem sich Defizite und Probleme sozialer Strukturen in Stadtteilen und Quartieren auch auf die Qualität der Schule widerspiegeln (vgl. ebd.: 9).

4.4 Beantwortung der ersten Fragestellung: Gründe und Ursachen weshalb die Anzahl der Lernenden mit Sonderschulmassnahmen flächendeckend zunimmt

Das Kapitel vier zeigt eine Komplexität von lebensweltlichen Zusammenhängen, welche auf Kinder und deren Schulentwicklung Einfluss nehmen. All diese Einflüsse kommen in einem Klassenzimmer zusammen und dem Schulsystem alleine gelingt es nicht mehr, allen individuellen Herausforderungen gerecht zu werden. Dieser enge Wechselbezug zwischen der Schule und den Lebensbereichen wurde in Bronfenbrenner's Sozialökologie theoretisch begründet. Wenn also eine Komplexität an lebensweltlichen Einflussfaktoren das einstige Schulsystem belastet, dann kann dies als Antwort auf die Frage „weshalb die Anzahl der Lernenden mit Sonderschulmassnahmen so rasant zunimmt“, darstellen. Die veränderten lebensweltlichen Einflüsse wie sie auch Preuss-Lausitz (vgl. 2004: 12) als gesamtgesellschaftliche, familiäre und schulische Entwicklungen zusammenfasst, führen also dazu, dass ein Teil der Schulkinder heute zunehmend Schwierigkeiten hat, kontinuierlich für die klassischen Lernprozesse der Schule frei zu sein (vgl. ebd.: 12). Für die Zuschreibung einer Verhaltensauffälligkeit also, darf es nicht einer Person alleine fest zu machen sein (vgl. Hollenweger 2006: 35f.).

Damit sich die Schule den neuen Herausforderungen annehmen kann, ist interdisziplinäre Kooperation unerlässlich, um die herangetragenen Erwartungen an die Schule zu erfüllen. Denn sowohl institutionalisierte strukturelle Konflikte innerhalb der Schule als auch äussere veränderte familiäre und gesamtgesellschaftliche Bedingungen bringen das einstige Schulsystem an ihre Grenzen. Die Schule muss neu auf Kinder, Jugendliche und Familien zugehen und die Kooperation mit der Sozialen Arbeit bzw. der Jugendhilfe kann dabei als verbindende Brücke dienen (vgl. Hollenstein/Nieslony 2009: 376ff.).

4.4.1 Ursache nicht als Charakteristika der Schulkinder sondern als komplexer Systemeffekt

Wird Verhaltensauffälligkeit nicht primär als eine `Eigenschaft` des Individuums gesehen, sondern von der Ursache her auch als auf verschiedenen Ebenen (Familie, schulisch institutioneller Kontext, Peer Group, gesellschaftlich) vermittelt, so kann aus diesem Sachverhalt die Notwendigkeit einer inner- und ausserschulischen Sozialarbeit an und mit Schulen abgeleitet werden, die sich nach dem Konzept der Sozialraumorientierung richtet. Denn das Konzept der Sozialraumorientierung (siehe nachfolgend) impliziert, dass die Welt des Kindes, welche immer auch Entwicklungsraum ist, die Schnittstelle verschiedenster Ebenen

darstellt und die Ebene Schule (nebst der Familie und Peergroup) als eine einflussreiche Rolle agiert.

Inner- und ausserschulische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten erfordert also die Hilfe sowohl von Lehrpersonen als auch von anderen Fachkräften (vgl. Liesen/Luder 2011: 18).

5. Sozialraumorientierung

5.1 Begriffsdefinition und Entstehung des Begriffs

In sozialwissenschaftlichen Überlegungen wird der Soziale Raum als menschliches Handeln in einem „Raum“ betrachtet. Der Raum wird dadurch kategorisiert in Stadt, Gemeinde oder Nation und wird der menschlichen Handlungsdimension vorgeordnet. Die Frage lautet also „was für Auswirkungen haben diese Räume auf das individuelle Handeln der Akteure“? Die weiterführende Frage in Annäherung an die Fragestellung würde dann lauten „Was für Soziale Räume brauchen Kinder und Jugendliche, um eine gesunde und entwicklungsfördernde Schulzeit zu verbringen“ (vgl. Kessl/Reutlinger 2010: 7). Die Beantwortung dieser Frage wird in der Sozialraumdebatte aus der Perspektive der Kinder betrachtet und schaut von „unten“, aus Sicht der Betroffenen Menschen und ihren Bewältigungsleistungen und nicht von oben, aus der Perspektive von Politik und Gesetzen (vgl. ebd.: 44). Auf die Fragen in Bezug auf den geeigneten Sozialraum für Schulkinder sowie den Einbezug der kindlichen Perspektive wird nachfolgend in den Kapiteln 5.4. und 5.4.1 fundiert eingegangen.

In der weiteren Begriffsdefinition darf der Soziale Raum aber so gesehen, keinesfalls als eine reine geografische Selbstverständlichkeit angenommen werden. Zu diesem Kritikpunkt hat sich seit ca. 20 Jahren eine breite Forschungslandschaft zu Raumfragen entwickelt (vgl. ebd.: 8). Die Fragen beschäftigen sich mit der sich verändernden Welt und der damit verbundenen verändernden Form der Raumordnung. Der gesellschaftliche Wandel wie beispielsweise die voranschreitende Globalisierung verbessert und verschnellert soziale und räumliche Mobilität. Heute haben sich die Möglichkeiten deutlich verbessert, menschliche Beziehungen über grosse geografische Distanzen hinweg aufrecht zu erhalten oder Arbeitseinsätze auf anderen Kontinenten zu leisten. Auch die Industrialisierung bringt Veränderungen, indem die soziale Ungleichheit zwischen der Bevölkerung oder zwischen Staaten sich verstärkt. Bestimmte soziale Prozesse werden dadurch ausgelöst und es entstehen lokal unterschiedliche und neue Zusammensetzungen von Bewohnergruppen. (Siehe auch Homogenisierung der Quartiere in Kapitel 4.3). Solche Beispiele verdeutlichen, dass räumliche Ordnung nicht mehr nationalstaatlich und einheitlich reguliert werden kann.

Denn die potentiell immer sich veränderbaren Strukturierungen sind neu genauso lokal oder transnational beeinflusst. An diesen sogenannten „neuen“ Räumen setzt die Sozialraumdebatte an (vgl. ebd.: 11ff.).

5.2 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit

Seit den 90er Jahren verwenden ganz unterschiedliche Bereiche der Sozialen Arbeit den Begriff der Sozialraumorientierung, der sich weitgehend als Fachkonzept durchgesetzt hat. Die unterschiedlichen Überlegungen und Schlussfolgerungen in Bezug auf Theorieverwendungen und handlungspraktischen Konzeptionen variieren jedoch sehr und lassen mit jeder Verwendung die Bedeutung des Begriffes etwas unklarer erscheinen (vgl. Kessl/Reutlinger 2010: 39).

Damit die Quellen und Motivgrundlagen dieses Fachkonzeptes sichtbar werden, müssen drei Grundkonzepte zur Anschaulichung herbeigezogen werden. Das erste Grundkonzept zur sozialräumlichen Orientierung in der Sozialen Arbeit basiert auf dem Umkreis des Paradigmas der Lebensweltorientierung. Das Konzept der Lebensweltorientierung orientiert sich an der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten und geht von einer therapeutisierenden, aufs Individuum bezogenen Sichtweise weg. Dieser Zugang zur Lebenswelt wird in der Sozialraumorientierungsdebatte durch eine Orientierung an Sozialräume von Adressatinnen und Adressaten konkretisiert (vgl. Lang/Mack/Reutlinger/Wächter 2005: 9). Die Diskussion um die Lebenswelt geht weit über das letzte Jahrhundert zurück und hat mittlerweile in der Sozialen Arbeit einen Leitbildcharakter bekommen. Vor allem in der Jugendhilfe und Schule hat sich die Wirkung dieses theoretisch begründeten Konzeptes durch die praxisbezogene Durchsetzung erwiesen (vgl. Hollenstein/Nieslony 2009: 376).

Die zweite motivationale Absicht des Konzepts der Sozialraumorientierung zielt auf die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe und versucht eine Verbesserung auf die Planungs- und Steuerungsprozesse zu finden. Mit einer stärkeren dezentralen Neuorganisation der Jugendhilfe soll versucht werden, den Zugang für Adressaten und Adressatinnen sichtbarer, niederschwelliger und besser erreichbar zu machen (vgl. Lang et al. 2005: 7). Die Tendenz geht also weg von der einzelnen Institution und deren darin stattfindenden Prozessen und Angeboten und steuert hin zum unmittelbaren Umfeld (vgl. Fritsche et al. 2011: 55). Die Einrichtungen und Institutionen sollen dezentraler sprich näher an die Bürger und Bürgerinnen gerichtet werden. Weiter sollen sie fachbereichsübergreifend, in Form von vernetzter Kooperation, zusammengeführt werden. Eigentlich geht es um eine Neuregelung von Zuständigkeiten für bestimmte Stadtteile und neue Modelle der Finanzierung von Leistungen.

Die Sozialraumorientierung dient drittens in Bezug auf die Traditionen der Sozialen Arbeit einer Fortschreibung und Reformulierung von Ansätzen der Gemeinwesenarbeit (vgl. Lang et al. 2005: 7). In den ursprünglichen Ansätzen und Methoden der Sozialen Arbeit wird von breiten Kreisen kritisiert, dass ihre Aufgabe lediglich darin besass, sich unmittelbar am Einzelfall und der Gruppenarbeit zu orientieren. Es ging dabei lediglich darum, erwerbsfähige erwerbsfähig zu erhalten oder wiederherzustellen und die Kosten für nicht mehr erwerbsfähige minimal zu garantieren. Eine Bewegung von kritischen Veröffentlichungen und propagierenden Professionellen der Sozialen Arbeit fand vor allem in den 60er und 70er Jahren statt und stellte sozialarbeiterische- und gesellschaftspolitische Selbstverständlichkeiten grundlegend in Frage. Dieser Aufbruch erweiterte das konzeptionelle Spektrum sowie das Handlungsrepertoire der Sozialen Arbeit und beeinflusste dessen Professionalisierung nachhaltig. Das Konzept der Sozialraumorientierung wäre heute nicht denkbar ohne diese theoretischen und praktischen Suchbewegungen der 60er Jahre. Denn die Reformbestrebungen gingen weit über die unmittelbare Arbeit am Einzelfall hinaus (vgl. Hinte 2007: 18ff.) und entwickelten Widerstand von unten, der auch versuchte soziale und ökonomische Bedingungen im Sinne der Benachteiligten oder Hilfsbedürftigen zu verändern (vgl. ebd.: 21).

Bei den drei vorgestellten Hintergrundmotiven ist zu erkennen, dass es desweiteren darum geht, dass in der Realisierung einer sozialraumorientierten Sozialen Arbeit wieder mehr Möglichkeiten sozialpolitischer Mitgestaltung seitens der Sozialen Arbeit ermöglicht werden. Die Soziale Arbeit soll gleichzeitig auch als eine Gestalterin im Prozess kommunaler Verwaltungsmodernisierung mitbestimmen können. Lang erkämpfte Forderungen, dass basisorientierte Sichtweisen, wie es die Soziale Arbeit kennt, sollen endlich in die institutionellen und politischen Routinen einspeisen können (vgl. Kessl/Reutlinger 2010: 44).

5.3 Theoretische Herleitung: Sozialräume von Kindern und Jugendlichen

Die Kinder- und Jugendarbeit nähert sich dem Sozialraum von Kindern und Jugendlichen, indem sie sich im Wesentlichen auf sozialökologische Ansätze (siehe u.a. Kap. 4) und das Aneignungskonzept der kritischen Psychologie bezieht (vgl. Deinet: 2005: 166). Im Zentrum des in Kapitel fünf beschriebenen sozialökologischen Ansatzes wurden die Strukturen kindlicher und jugendlicher Lebensräume und deren Veränderungen beschrieben, welche mit der Schule im Zusammenhang stehen. Der Mensch als handelndes Subjekt, sowie die Umwelt sind aktiv und beide verändern sich.

Das Aneignungskonzept, basierend auf den Traditionsgrundsätzen des sowjetischen Psychologen Alexejew Nikoljew Lenontjew, geht wie auch der sozialökologische Ansatz von Bronfenbrenner ebenfalls von einem aktiven Individuum aus, das sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Die Umwelt aber wird anders betrachtet. Im Aneignungskonzept präsen-

tiert sich die Umwelt in wesentlichen Teilen, als eine bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffene oder veränderte Welt. Für das Individuum gilt es dabei, sich „als Aneignung an die gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen“. (Deinet 2005: 167). Diese Aneignung erfolgt individuell, prozesshaft und aktiv, indem sich Menschen in die Gesellschaft integrieren und hineinwachsen sowie Veränderungen vorgegebener Situationen und Arrangements vornehmen können (vgl. ebd.: 168f.).

Mit jeder erworbenen Aneignung wird das Individuum handlungsfähig und erweitert seine Kompetenzen. Bei diesem Punkt, kann das Konzept an die aktuelle Bildungsdebatte anknüpfen. Denn die Aneignung und die Kompetenzerweiterung in diesem Konzept erfolgen vor allem in Bereichen informeller Bildung und können als zentral erworbene Schlüsselqualifikationen, wie Handlungskompetenz, Risikoabschätzung oder Neugier und Offenheit, bezeichnet werden. Diese Schlüsselqualifikationen sind auch grundlegende Voraussetzungen für formelles, schulisches Lernen. Das heisst, Kinder und Jugendliche lernen nicht nur in der Schule, sondern auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Dörfern, Stadtteilen oder öffentlichen Räumen (vgl. Deinet 2005: 169 ff.).

Die jeweiligen sozialräumlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind vielfältig und lassen sich kaum verallgemeinern oder kategorisieren. Kriterien wie das Alter, das Geschlecht, ihre Lebenslagen, Gesellungsformen und vieles mehr entscheiden über spezifische Aneignungsformen und Aufenthaltsorte. Dabei zu erwähnen ist auch die Tatsache, dass die Mädchen in öffentlichen Räumen aber auch Institutionen und Einrichtungen für Jugendliche (Jugendzentren, Parks) weniger präsent sind als Jungen. Die Schule gilt daher sicher als ein wichtiger Zugang, denn dort halten sich alle Kinder und Jugendliche auf (vgl. Deinet/Krisch 2005: 148f.).

5.4 Exploration Sozialer Raum „Schule“

Das Beispiel der Homogenisierung in Kapitel 4.3 zeigt, dass die Schule nicht einfach eine Akteurin innerhalb eines Bildungssystems oder als Lern- und Bildungsort alleine verstanden werden darf. Der Raum Schule ist zwar ein territorial abgegrenzter Raum, wobei er als Sozialraum sich im Interaktionsgeflecht herstellt. Durch die Rekonstruktion von Schule im Kontext von Quartier kommen relevante lokale als auch gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick (vgl. Fritsche et al. 2011: 54f.).

Ein anschauliches Beispiel für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge, wird durch die strukturelle Einbettung der Schule verdeutlicht. Denn am Beispiel der von Böhnisch erwähnten erzieherischen Funktion (vgl. 2010: 175) lässt sich erkennen, dass die Schule sich an herrschende Normalitätskonstruktionen orientiert. Kinder und Jugendliche werden in ihrem

Verhalten beurteilt, typisiert und etikettiert. Sie erlernen durch erzieherische Massnahmen die kognitiven Voraussetzungen für gesellschaftlich legitimierte Verhaltenskonformitäten und diese sind strukturell vorgegeben.

Die Schule bietet im Rahmen des schulischen Unterrichtsgeschehens ein ganzes Set von Verhaltenserwartungen, welche ein Schüler oder eine Schülerin in Form einer „Schülerrolle“ erfüllen muss. Individuelle und persönliche Eigenheiten können daher in der Schule nur bedingt eingebracht werden. Hierfür braucht es didaktische Programme in Kleingruppen oder spezifische Projektstage (vgl. ebd.: 175f.). Prinzipiell muss also eine Anpassung stattfinden, damit die Schülerrolle erfüllt werden kann. Denn „alles, was nicht in das Segment `Schülerrolle` passt, gilt tendenziell als (schulisch) Abweichendes Verhalten“ (Böhnisch 2010: 177). Die Entwicklung an heutigen Schulen zeigt, dass sich das sture Bild der Schülerrolle entladen hat und auf individuelle Schülerverhalten eingegangen wird, denn diese lassen sich heute nicht mehr alles gefallen. Auch die sozialräumliche Öffnung der Schule lässt diese veränderte Entwicklung durchleuchten, indem jugendkulturelle Stile in die Schule eindringen. Nichts desto trotz ist die Erkenntnis wichtig, dass strukturelle schulische Vorgaben Spannungen und Druck zur Erfüllung der Konformität mit sich bringen. Kinder können an der Bewältigung der zu erfüllenden Konformität auch scheitern. (vgl. ebd.: 178).

In Kapitel 4.2.2 haben wir gesehen, dass Eltern in modernen Industriegesellschaften mehr gefordert und belastet sind als früher. Dadurch sind sie häufig mit ihren eigenen Anforderungen konfrontiert und können ihre Kinder nicht genügend durch die Schulzeit begleiten. Für Schülerinnen und Schüler hat dies zur Folge, dass sie vermehrt weniger für die Schule vorbereitet werden und Kinder vereinzelt und für sich aufwachsen müssen. Die von der Schule strukturell vorgegebenen Verhaltenskonformitäten werden durch die Schüler und Schülerinnen immer mehr in Frage gestellt. Denn sie selbst haben die Schule als Sozialraum entdeckt. In der Schule ist man als Gruppe zusammen und Gruppenbedürfnisse können befriedigt werden, wenn sie ausserhalb der Schule nicht mehr erreichbar sind. Dadurch erhält das Schulleben einen neuen Charakter für Treffpunkte und Verabredungen, wo sich nicht nur Schüler und Schülerinnen treffen, sondern auch unterschiedliche Jugendkulturen. Die Peerkultur wächst in vielen Schulen immer mehr zusammen (vgl. Böhnisch 2010: 183).

Vorangehend in diesem Kapitel wurden didaktische Programme in Kleingruppen oder spezifische Projektstage erwähnt, damit individuelle und persönliche Eigenschaften entwickelt werden können. Solche Beispiele nennt Böhnisch „gute sozialräumliche Ventile“ (2010: 183), welche aber sporadisch umgesetzt nicht mehr ausreichen. Die Schule hat längst einen Alltagscharakter für sozialräumliche Dynamik erhalten. Für die Schule ist es daher wichtig, die Bedürfnisse der Kinder im Schulalltag auszubalancieren, indem die sozialräumliche

Herausforderung in die alltägliche funktionale Struktur eingebettet wird. Sofern dies der Schule nicht gelingt, kommen Kinder in die Schule und fühlen sich gruppendynamisch und emotional angezogen. Gleichzeitig aber werden sie durch die funktionalisierten Unterrichtsstrukturen zurückgestossen und erleben einen sogenannten diffusen Sozialraum. In einer solch gestörten Balance zwischen Selbstbefindlichkeit und schulischer Umwelt, welche auf die Selbstbefindlichkeit nicht eingehen kann, können Kinder schnell herausfallen. Als Resultat einer solch blockierenden sozialräumlichen Bedürfnisverweigerung, können strukturelle Gewalt und Akte aggressiver Selbstbehauptung produziert werden, weil Kinder sich dadurch wehren.

Je jünger die Kinder sind, desto stärker betroffen sind sie von dieser Problematik. Denn ältere Schulkinder suchen sich auf dem Schulweg und allgemein ausserhalb der Schule die Balance zwischen sozialräumlicher Schülerkultur und Unterrichtssystem. Die älteren Schulkinder sind ausserschulisch viel weniger abgegrenzt und treffen sich in Gruppen beispielsweise in Schülercafés, Jugendtreffs oder an sonstigen öffentlichen Plätzen. Wünschenswert für die Entwicklung der Schule wäre also, dass sie sich weiterhin als Sozialraum öffnet und für Schulkinder sowohl schulische als auch soziale Probleme zugänglich werden. Nebst den Rollen und Positionen der Schüler und Schülerinnen, sollen auch Persönlichkeiten Platz haben, die in ihrem Schülersein mit beachtet werden (vgl. ebd.: 183ff.).

Der Sozialraum Schule wird also aus drei verschiedenen Aspekten hergestellt. Einerseits bestimmt der Einbezug des konkreten Ortes der Schule den Sozialraum. Dieser wurde anfangs Kapitel als lokaler Zusammenhang erwähnt. Als zweite Relevanz für die Bestimmung des Sozialraumes gelten Strukturen wie beispielsweise die funktionalisierten Unterrichtsstrukturen in Schulen, für die Definition eines Sozialraumes. Die dritte Relevanz bezieht sich auf die verschiedenen beteiligten Akteursgruppen. Sowohl Schüler und Schülerinnen, als auch Eltern, Lehrkräfte oder Nachbarn und Freizeitgruppen sind Beteiligte, welche den Sozialraum mitbestimmen. Im Rahmen der strukturellen Einbettung in das Bildungssystem konstituieren auch Gruppierungen wie Gewerbetreibende oder Schulgremien den Sozialraum Schule (vgl. Fritsche et al. 2011: 13).

5.4.1 Sozialraum Schule aus kindlicher Perspektive

Die im Kapitel fünf zu Beginn gestellte Fragestellung lautete, „Was für soziale Räume brauchen Kinder und Jugendliche, um eine gesunde und entwicklungsfördernde Schulzeit zu verbringen?“ Um diese Frage zu beantworten muss die Perspektive der Kinder selbst als wichtige Ausgangslage dienen.

Die Ergebnisse des DoRe-Forschungsprojekts nehmen genau diese kindzentrierte Perspektive in den Mittelpunkt (vgl. Fritsche et al. 2011: 13) und beantworten die Frage aus der sozialraumorientierten Ansicht, nämlich von „unten“ und aus Sicht der Betroffenen und deren Bewältigungsleitungen (vgl. Kessl/Reutlinger 2010: 7).

In insgesamt vier Schulklassen fand die Erhebung des DoRe-Forschungsprojektes statt. Die Teilnehmenden stammten jeweils aus einer dritten und einer sechsten Primarschulklasse von je zwei benachbarten Stadtteilen. Anhand von subjektiven Landkarten, welche von den Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsstunden erstellt wurden, sowie Aufsätzen und Gruppengesprächen, wurde die Analyse durchgeführt. Beim Erstellen der subjektiven Landkarten ging es darum, dass die Schulkinder auf ein weisses Blatt Papier Orte zeichnen, an denen sie sich aufhalten und die ihnen wichtig sind. Von den Kindern gemiedene Orte wurden auch mit einbezogen. Wichtig war, dass sich die Schulkinder eine eigene Struktur für die Gestaltung der Landkarte überlegten und keine feste Struktur durch die Lehrpersonen vorgegeben wurde (vgl. Fritsche et al. 2011: 62 – 65).

In der Auswertung der Landkarten konnten sechs Hauptkategorien herausgearbeitet werden: Die Familie, Aktivitäten mit den Peers (Spielplatz oder Stadtteile für die Älteren), Vermeidungsorte der Kinder, organisierte Aktivitäten für Kinder (bspw. Vereine), das Alleinsein und die Schule (vgl. ebd.: 82).

Interessant in der Auswertung ist, dass die Schule in den subjektiven Landkarten nur ganz selten thematisiert wird. Entweder sie wird am Rande oder gar nicht erwähnt (vgl. ebd.: 101). Wenn die Schule thematisiert wird, wird deutlich, dass sich die Schulkinder differenziert mit der Schule auseinandersetzen. Denn sie setzen neben negativen Aspekten auch positive Aspekte gegenüber. Wie zum Beispiel ein Junge, der die Schule bzw. das Gebäude indem der Unterricht stattfindet als Vermeidungsort kennzeichnet, jedoch aber positiv erwähnt, dass er in der Schule all seine Kollegen trifft. Negative Aspekte sind bei Mädchen die Mathematik oder das Rechnen, für jüngere Schulkinder die Hausaufgaben, welche aber in Gegensatz auch positiv erlebt werden können. Für die älteren Schulkinder der sechsten Primarschule zählen ebenfalls die Mathematik und das Lernen, sowie das frühe Aufstehen oder Hausaufgaben als negative Schulaspekte. Als Hauptproblem in allen genannten Kategorien scheint die Langeweile zu sein. Grundsätzlich finden die Kinder aber ihr Schulhaus positiv und die negativen Aspekte stehen in den Landkarten nicht im Mittelpunkt (vgl. ebd.: 102f.).

In den Aufsätzen, welche die Schulkinder als nächste Aufgabe erstellten, sollten sie die Schule als Ort des Lernens und als Ort des Spielens thematisieren. Die Lehrpersonen hatten dabei die Aufgabe, die Schulkinder über die Unterschiede von Lern- und Spielort gut zu instruieren. So soll detailliert auf das gesamte Schulareal mit den dazugehörigen Gebäuden,

Klassenzimmern oder Pausenhöfen eingegangen werden. Die Fragen für das Erstellen des Aufsatzes lauteten wie folgt: Was bedeutet dir die Schule? Was gefällt dir und was nicht? und was könnte besser sein (vgl. ebd.: 64)?

Gleich wie bei den subjektiven Landkarten, können bei den Aufsätzen keine pauschalen Aussagen getätigt werden. Auch hier gehen die Kinder mit ganz differenzierender Sicht auf die einzelnen Themen der Schule ein. Damit vergleichende Perspektiven erstellt werden können, werden nachfolgend die wesentlichsten Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Klassen und Schulhäusern verdeutlicht.

Eine erste wesentliche Übereinstimmung formulieren die Kinder von insgesamt drei Schulklassen in der Bedeutung der Schule mit einem eher rationalen und auf die Zukunft gerichteten Verständnis. Das allgemein wiederholte Erwähnen der Qualifizierung und die Wichtigkeit des Lernens, damit später einer Erwerbsarbeit nachgegangen werden kann, zeigt die zweckgerichtete Funktion der Schule als Qualifizierungsinstitution wieder. Zur Veranschaulichung der differenzierenden Sichtweise durch die Kinder, muss aber auch hier unter abstrakten Formulierungen und konkreteren Vorstellungen von Schule und Qualifikation unterschieden werden (vgl. ebd.: 129). Hier haben zum Beispiel jüngere Schulkinder nur die Wichtigkeit der Schule und des Lernens erwähnt, nicht aber weshalb sie das Lernen und die Schule als wichtig erachten. Trotzdem erhält die Schule einen rationalen Sinn über die Wichtigkeit die dem Lernen zugesprochen wird, auch wenn die Wichtigkeit des Lernens nicht konkret begründet wird und abstrakt bleibt (vgl. ebd.: 112). Wenn dem Lernen einem rationalen Sinn zugesprochen wird, bedeutet das nicht, dass Kinder dies als negativ empfinden. Vielmehr berichten sie über alle Schulklassen hinweg, dass das Lernen im positiven Sinne verstanden wird und verbinden es mit Spass und Freude (vgl. ebd.: 108).

Als weiteres Beispiel beschreiben wiederum in drei von vier Schulklassen Kinder die Schule hauptsächlich als Ort der Aktivität in Form von Lernen, Spielen, Rennen/Fussball oder auch Reden. All diesen Aktivitäten wird ein hoher Stellenwert an die Peer-Beziehungen und Freundschaften schliessen geknüpft (vgl. ebd.: 122). In einer Schulklasse der älteren Kinder werden in den Aufsätzen jedoch nur marginal die Bedeutung von Freundschaften verbunden mit der Schule erwähnt (vgl. ebd.: 128).

Trotz der differenzierten und teils gegenteiligen Aussagen wird anhand dieser beiden Beispiele widerspiegelt, dass die Schule in den Aufsätzen der Kinder sowohl als abstraktes System beschrieben wird (Notengebung und Qualifizierung), als auch als Teil ihrer Lebenswelt (Freunde und Gemeinschaft) wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 106).

5.4.2 Sozialraum Schule als Ort der Umgebung

Die Komplexität der gebauten und gestalteten Umgebung steht im Zusammenhang mit dem Verhalten deren Benutzer. In Wassons empirischen Untersuchung an 59 Schüler und Schülerinnen einer kanadischen Schule (vgl. Wasson 1980, zit. nach Forster 2000: 50) stellt er Zusammenhänge von Reizangebot und auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen fest. Befragungen von Kindern, welche ihre Umgebung als spannend und abwechslungsreich empfanden und bezeichneten, zeigten weniger „störendes“ Verhalten, als die Schüler und Schülerinnen, welche das Umfeld „uninteressant“ wahrnahmen. Wasson interpretiert daraus, dass „störendes“ Verhalten als Ausdruck nach Suche der Stimulierung darstellt.

Damit eine Umgebung stimulierend wirkt, gehören zur Komplexität und reizvollen Umgebung beispielsweise die visuelle Abwechslung von Dekorationen und Pflanzen, sowie attraktive Sitz- und Spielecken. Wir schliessen daraus, dass die schulische Umgebung, wie das Schulgebäude oder die Schulhöfe, sowie das Klassenzimmer möglichst attraktiv für Kinder gestaltet werden müssen, denn die Umgebung gilt als wichtiger Auslöser für das Verhalten von Kindern in der Schule. (vgl. Forster 2000: 50f.).

Der Schulbau sowie die gebaute und gestaltete Umgebung erhalten auch in der im vorangehenden Abschnitt (siehe Kap. 5.4.1) erwähnten Forschungsstudie aus kindlicher Perspektive Bedeutung. Denn die weitere Auswertung in Bezug auf den Schulbau zeigt, dass die Schulkinder lediglich Kritik an der Gestaltung des Ortes äussern. Nicht aber am Unterricht selbst, denn die Schlussfolgerung diesbezüglich lautete, dass Lernen grundsätzlich Spass macht und ein Bedürfnis der Kinder darstellt (vgl. Fritsche et al. 2011: 135).

Kritische Auseinandersetzungen thematisieren die Kinder sowohl auf materieller wie auch auf funktioneller Ebene. Die Spielgeräte und das Schulgebäude stehen bei den materiellen Aspekten im Zentrum der meist kritischen Aussagen (vgl. ebd.: 130). So gibt es Aussagen wie „Ich wünsche mir, dass es mehr Schaukeln hat“ oder „Mir gefällt nicht, dass es einen Neu- und Altbau gibt“. Solch kritische Bemerkungen werden insgesamt betont und zeigen die Wichtigkeit der materiellen Ausstattung. Zur Kritik gibt es aber auch zahlreiche Verbesserungsvorschläge wie der Wunsch nach mehr Pflanzen oder farbigen Wänden oder einen Brunnen. Auf der funktionalen Ebene wird der Ort Schule als Freizeitort beschrieben und unterschiedlich bis gegensätzlich bewertet. Von ganz positiven Aussagen wie „Es freut mich, dass es viel Platz hat zum Spass haben“, bis hin zu konkretem Ausscheiden des Freizeitortes ziehen die Kinder ihre Schlüsse. Die Aussage wie „Ich würde mehr hierhin kommen, wenn es mehr Spielmöglichkeiten geben würde“ steht als aussagekräftiger Grund für das Nichtbenutzen des Freizeitortes (vgl. ebd.: 111).

Damit die Schule also nicht als Freizeitort ausscheidet, darf die Schule und die Freizeit kein Gegenkonstrukt darstellen und soll sich möglichst überschneiden (vgl. ebd.: 111).

5.4.3 Sozialraum Schulhof

In den beiden vorangehenden Kapiteln wird deutlich, dass der Schulhof neben der Schulklasse genauso als Interaktions-Raum betrachtet werden muss. Denn auf dem Schulhof wird genau wie in der Schulklasse auch, gelernt und gelebt (vgl. Derecik 2010: 258) und auf dem Schulhof werden Freundschaften geschlossen, welche aus Sicht der Kinder einen bedeutenden Stellenwert darstellen (vgl. Fritsche et al. 2011: 103).

Um einen genaueren Blick in den Sozialraum Schulhof zu erlangen, wird eine methodische Untersuchung im Sinne einer Feldforschung herbeigezogen. Diese Feldforschung untersucht in drei deutschen Bundesländern den Schulhof als ein bewegungsorientierter Sozialraum (vgl. Derecik 2010: 79ff.). Dabei werden in der Untersuchung unterschiedliche Nutzungsbe-
reiche auf den Schulhöfen charakterisiert. Die empirischen Untersuchungsergebnisse dieser Studie (vgl. ebd.: 248) zeigen wiederum, dass die Bedürfnisse der interagierenden Akteure, den Schüler und Schülerinnen auf Schulhöfen also, ganz unterschiedlich sind. Sowohl das Alter als auch das Geschlecht bestimmen den Sozialraumtyp und folgende Übersichtstabelle Nummer 2 veranschaulicht dies, indem durch Typenbildung unterschiedliche Räume auf Schulhöfen definiert werden:

Kurzbeschreibung der angeeigneten Raumtypen auf Schulhöfen

Räume auf Schulhöfen	Alter und Geschlecht					
	Kinder (1.-4. Klasse)		Kids (5.-7. Klasse)		Jugendliche (8.-10. Klasse)	
	m	w	m	w	m	w
Sporträume	Spielräume		Spielräume		Aktivitätsinseln	
			Sporträume			Rückzugs- und Kommunikationsnischen
Schulhofflächen	Spielräume		Spielräume		Aktivitätsinseln	
			Sporträume		Rückzugs- und Kommunikationsnischen	
			Rückzugs- und Kommunikationsnischen			
Spielplätze	Spielräume		Spielräume			
	Rückzugs- und Kommunikationsnischen		Rückzugs- und Kommunikationsnischen			

(Tab. 2.: Derecik 2009: 248)

Der Schulhof wird von den jüngeren der Untersuchungsgruppe gerne als Spielraum benutzt, während Rückzugs- und Kommunikationsnischen genauso geschätzt werden. Jugendliche dagegen, wollen sich ungestört innerhalb der Peergroup unterhalten und in Szene setzen können. Anstelle von Spiel und Sport dominiert in dieser Phase vor allem der sozialkommunikative Aspekt (vgl. ebd.: 248).

Aus der Übersichtstabelle Nummer 2 kann ebenfalls entnommen werden, dass Rückzugs- und Kommunikationsnischen in allen Alterskategorien von Bedeutung sind. Daraus schliessen lässt sich, dass eine Balance zwischen Bewegung und Ruhe für die Entwicklung von Schulkindern wichtig ist. Diese beiden Gegenpole Bewegung und Ruhe sollten daher nicht als komplett getrennte Handlungsbedürfnisse betrachtet werden und wenn möglich, gar miteinander verknüpft werden (vgl. ebd.: 50).

5.5 Zusammenfassung und Fragestellung

Das Verhältnis von Schule und Sozialraum ist komplex. Im Klassenzimmer, auf dem Schulhof und in der Turnhalle sowie in allen anderen Räumen eines Schulareals (z.B. Toilette, Werkraum, Aula etc.) wird sozial gehandelt und durch die lebendige Interaktion entsteht ein Sozialraum (vgl. Friedrich 2009: 85).

In schulischen Sozialräumen ist eine breite Palette an formellen als auch an informellen Bildungsmöglichkeiten gegeben. Schulkinder selbst haben die Schule als Sozialraum entdeckt, weil das Wohnumfeld zunehmend seine Funktion als Ort für Kontakte zwischen Gleichaltrigen verliert. Die Schule sollte sich daher als Sozialraum begreifen und sich der Lebenswelt ihrer Schüler und Schülerinnen öffnen (vgl. Derecik 2009: 258), indem sie die sozialräumlichen Herausforderungen aufnimmt und in die alltägliche funktionale Struktur einbettet (vgl. Böhnisch 2010: 183).

Auf die Frage „Was für Soziale Räume Kinder und Jugendliche brauchen, um eine gesunde und entwicklungsfördernde Schulzeit zu verbringen?“ wissen die Schulkinder selbst ganz viele Antworten. Die Forschungsstudie (siehe Kapitel 5.4.1) aus kindlicher Perspektive zeigt, dass Schulkinder sich ganz differenziert mit der Schule auseinandersetzen, Kritikpunkte anbringen und ideenreich sind in Verbesserungsvorschlägen. Schulkinder sollten also bei der Planung und Gestaltung mit einbezogen werden, damit eine für sie stimulierende Schulumgebung gestaltet werden kann, welche wiederum gemäss Wassons empirischen Untersuchung (siehe Kap. 6.4.2) auf das Verhalten der Schüler und Schülerinnen Einfluss haben kann.

6. Sozialräumliche Arbeit in und mit der Schule

6.1 Begründung sozialräumlicher Arbeit in und mit Schulen

In sozialökologischen Ansätzen, wie es unter anderem Urie Bronfenbrenner (vgl. 1981) aufweist, kann der Zusammenhang zwischen sozialräumlichen Bedingungen und den kindlichen Entwicklungschancen sowie deren Verhalten aufgezeigt werden (vgl. Treess 2007: 146). Die Schule gilt als Lebensbereich (siehe Kapitel 4.1 und 4.2.1) und zählt neben der Familie als wichtige Sozialisationsinstanz für Heranwachsende. Hier verbringen sie fast täglich mindestens die Hälfte ihres Tages und das mindestens neun Jahre ihres Lebens. Die Schule als Ort der Bildung, ist durch die veränderten Lebenswelten von Kindern auch zum Ort der Gemeinschaft geworden. Hier werden Freunde gefunden und verloren, Lehrer werden „geliebt“ und „gehasst“. Durch das Leben und Handeln im Schulraum werden diese Schulräume lebendig und somit selbst zu sozialen Räumen (vgl. Friedrich 2009: 85).

Im Sozialraum Schule wird also nicht nur gelernt, es wird vor allem auch gelebt und sozial gehandelt. Wagt die Schule also eine Öffnung zu einer sozialraumbezogenen Schulentwicklung mit Einbezug von weiteren Fachpersonen, eröffnen sich neue Lösungsansätze. Diese wiederum können den aktuellen Schwierigkeiten der Schule aufgrund der neuen Anforderungen entgegenwirken (vgl. ebd.: 86). Die aktuellen Schwierigkeiten wurden in Kapitel 4 und 5 unter anderem als zentrale Integrationsfunktion, veränderte Lebenswelten von Schulkindern und sozialräumliche Herausforderungen charakterisiert.

Die Kooperationsfelder zwischen der Sozialen Arbeit und vor allem der Jugendhilfe und Schule liefern ein breites Spektrum an Möglichkeiten (vgl. Deinet/Icking 2006: 8). Eine unüberschaubare Fülle an konzeptionellen Möglichkeiten ist bei der Suche nach geeigneten Methoden zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Schulen ebenfalls zu finden (vgl. Theunissen 2011: 155). Viele solcher Möglichkeiten werden von Theunissen als Anregungen sowohl für Schule und Unterricht als auch für pädagogisch-therapeutische Arbeitsformen (vgl. 2011: 155 – 302) ausgeführt. Ziel dieses Kapitels ist jedoch nicht die Bearbeitung dessen Möglichkeiten. Nachfolgend wird eher exemplarisch und von der Fragestellung ausgehend beschrieben, wie die Soziale Arbeit mittels des Ansatzes der Sozialraumorientierung den Sozialraum Schule professionell mitgestalten kann, damit alltäglich erlebte und auftauchende Schwierigkeiten mit Verhaltensauffälligkeiten in Regelschulen gelöst werden können. Der Fokus liegt dabei auf konzeptioneller (Organisations-) Ebene und nimmt die Sicht der Sozialen Arbeit ein.

Sozialraum orientiert sollen Fachkräfte wie die der Soziale Arbeit und Einrichtungen innerhalb und ausserhalb der Schulen unterstützend zur Lehrerschaft dazu beitragen, dass die Schulen lernen, mit „schwierigen“ Verhaltensauffälligen Schulkindern zu leben (vgl. Preuss-Lausitz 2004: 7). Genauso wie es auch das Behindertengleichstellungsgesetz

verlangt, dass die Benachteiligungen, denen Behinderte, also oftmals auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, beseitigt werden (vgl. <http://www.edi.admin.ch>).

6.2 Möglichkeiten der Umsetzung

Um auf die Möglichkeiten der Umsetzung eingehen zu können, müssen zwei grundlegende Ansatzpunkte in Bezug auf den Raum erläutert werden. Einerseits sind die internen Strukturen einer Schule zu betrachten und sich zu fragen, wo intern die Veränderungen stattfinden sollen (vgl. Fritsche et al. 2011: 46). Hierzu wurde in Kapitel 4.2.1 beispielsweise die Dyade Lehrer-Schüler Beziehung genannt oder in Kapitel 5.4 die funktionalisierten Unterrichtsstrukturen, welche unter Organisationsentwicklung gefasst werden könnten. Der gesamte interne Blick in eine Schule und die dazu gehörenden Faktoren werden in Bronfenbrenners sozialökologischen Theorie als Mikrosystem bezeichnet und definieren die Qualität der Schule (vgl. Fritsche et al. 2011: 46).

Auf der anderen Seite bringen äussere Einflüsse wie die veränderten gesellschaftlichen Veränderungen die Frage auf, was die Schule alles können müsste oder sollte (vgl. Fritsche et al. 2011: 46). In Annäherung auf die Fragestellung, wie die Soziale Arbeit den Sozialraum Schule professionell mitgestalten kann, lässt sich nämlich behaupten, dass in der Mehrzahl von Fällen mit Verhaltensauffälligkeiten ein Zusammenhang mit der psychosozialen Situation im Elternhaus gegeben ist (vgl. Sorg 2004: 182). Der tief greifende Wandel in den Familien durch äussere Lebensbereiche wurde auch in Kapitel 4.2.2 erwähnt und begründet die grundlegenden Veränderungen kindlicher Lebensumstände, welche sich auch auf die Schule übertragen.

Dass sowohl interne Schulstrukturen als auch äussere Einflussfaktoren aufeinander wirken, wurde in Kapitel 5.4 veranschaulicht. Böhnisch (vgl. 2010: 212) beschreibt in Bezug dessen, dass eine (interne) institutionell stark strukturierte Schülerrolle und das (externe) persönliche ganzheitliche Schülersein ineinander übergehen können. Damit sowohl die Schülerrolle als auch das ganzheitliche Schülersein an Schulen Platz hat, muss sich die Schule nach aussen und den individuellen sozialräumlichen Herausforderungen der Schulkinder öffnen. Schülerinnen und Schüler selbst sollen von sich aus Selbstwertbezüge, Identifikationen und Verständigungsformen in die Schule einbringen können (vgl. ebd.: 212).

6.2.1 Interne Schulstrukturen und deren Einflussfaktoren

Der strukturbezogene Sozialraumorientierte Ansatz ist bestrebt, dezentralisiert arbeitende Einrichtungen zusammenzuführen, damit die Verbesserung der Planungs- und Steuerungsprozesse optimiert werden (siehe Kapitel 5.2).

Vielversprechend hierfür gilt das seit über zehn Jahren umgesetzte Konzept der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) an Hamburger Schulen (vgl. Köbberling/Reichert 2004: 167). Hauptziele sind die Hilfen leicht zugänglich zu machen, damit auch präventiv vor Ort agiert werden kann sowie unterschiedliche fachliche Kompetenzen koordiniert zu nutzen. In der Arbeit mit „schwierigen“ und in ihrer Entwicklung gefährdeten Schulkindern soll die dezentrale Einrichtung systematisch mit Schule und Jugendhilfe zusammenarbeiten und individuelle Hilfeansätze in regionaler Verantwortung aller Beteiligten verknüpfen. Diese Kooperation soll weit über die bereits bestehenden Kooperationsansätze wie mit der Schulsozialarbeit, den verschiedenen Schulen, Betreuungs- und Freizeitangeboten hinaus gehen und systematisch Hilfe im weitgefassten Erziehungsprozess koordinieren. Wichtige Zusammenarbeitspartner sind Kinder und Jugendliche selbst, ebenso Eltern und wichtige Bezugspersonen im Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen sowie weitere professionelle Helfer wie aus dem Bereich der Sozialen Dienste oder aus medizinischer Betreuung (vgl. ebd.: 167f.).

In den regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen sind je nach Grösse der Bezirke und Regionen unterschiedlich viele Fachleute der Berufsgruppen der Sozialpädagogik sowie Psychologen und Lehrkräfte vertreten. Kosten müssen dabei nicht entstehen, wenn die Besetzung der Stellen durch die bereits bestehenden und ehemals getrennt arbeitenden Einrichtungen erfolgt und zum Teil sogar an Schulen bereits angegliedert sind.

Nicht alle Anfragen an die REBUS müssen zu intensiven Beratungs- und Unterstützungsprozessen führen und können in einem begrenzten Zeitraum wieder geschlossen werden. Wenn aber deutlich wird, dass in der Lebenssituation des Schulkindes ein erheblicher Hilfebedarf besteht, können ergänzende Hilfen schnell koordiniert und fortlaufend aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd.: 169). Für die Soziale Arbeit kann das zum Beispiel bedeuten, dass eine ausserschulische Bereitschaft in Form von sozialpädagogischer Familienhilfe oder eine Förderplanung in gelegentlichem Einzelunterricht oder in Kleingruppen als geeignet erachtet wird. Auch innerschulisch kann die Soziale Arbeit mit Unterstützung der Schulsozialarbeit agieren oder gegebenenfalls Fachleute aus der Heilpädagogik beisteuern (vgl. ebd.: 171ff.).

Ziel bei einem komplexen Fall ist es, der zu Beginn umfangreiche Betreuungsaufwand Schritt für Schritt zu reduzieren und die Hilfe zur Selbsthilfe des betroffenen Schulkindes zu aktivieren. Bis schliesslich ein verantwortungsvolles Beenden der Unterstützungsmassnahmen garantiert werden kann. Sofern dies nicht gelingt – mag es am Kind selbst und/oder den Fachkräften liegen, welche kein kooperatives Problemlöseverständnis aufbringen können – dann lassen sich administrative Entscheidungen, wie Schul- oder Klassenlehrerwechsel nicht

vermeiden. In einem solchen Fall wurde aber dem integrativen Ansatz gemäss interkantonaler Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik Folge geleistet (siehe Kapitel 3.4). Denn es wurde präventiv versucht das Problem zuerst schulintern zu lösen, bevor eine rasche Um- oder Abschlusung von schwierigen Schüler und Schülerinnen in erster Linie das System Schule entlasten (vgl. ebd.: 177).

Dieses genannte Beispiel zielt darauf, Kinder- und Jugendliche, welche von der Leistungsnorm der Schule abweichen zu reintegrieren. Aus dieser Betrachtung agiert die Soziale Arbeit also im Dienste der Schule und ist wie Pauli beschreibt (vgl. 2006: 90f.), rein schulischen Zwecken untergeordnet. Die Soziale Arbeit kann aber auch unterstützend an Schulen agieren bevor Kinder- und Jugendliche mit Tendenzen zu verhaltensauffälligem Verhalten von der Leistungsnorm der Schule abweichen. Um sich diesem Ziel zu nähern, erwähnt Böhnisch die Notwendigkeit, dass die Schule die äusseren sozialräumlichen Herausforderungen in die alltägliche funktionale Struktur einbetten kann (vgl. 2010: 183). Hierfür bedarf es einer Öffnung von Lernformen sowohl formell als auch informell, welche neue Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche eröffnen (vgl. Pauli 2006: 91).

6.2.2 Sozialräumliche Herausforderungen integrieren

Die Schule selbst ist kein geschlossener sozialer Raum und reagiert auf äussere Einflüsse. Sie befindet sich auch in einem sozialen Raum und ist beispielsweise immer in einem Quartier oder einer Wohnsiedlung eingebettet. Die Grenzen des Sozialraums müssen also in diesem Kontext immer individuell gesetzt werden. Individuell auch weil die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen immer öfter über den geografisch betrachteten Sozialraum hinaus sich bewegen (vgl. Friedrich 2009: 85). Für die Suche nach neuen Erfahrungsräumen für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass diese unter dem Dach der Schule oder ausserhalb stattfinden könnten (vgl. Pauli 2006: 91).

Um sozialräumliche Herausforderungen in die alltägliche Schulstruktur zu integrieren und dabei neue Erfahrungsräume zu öffnen, ist die Jugendarbeit der richtige Partner für die Schule. Hier geht es nämlich nicht um die Hilfe zur Erziehung bei Einzelfällen und Familienproblemen. Es werden hierfür auch keine Sozialen Dienste oder sozialpädagogische Familienhilfen benötigt. Vielmehr geht es hier um sozialräumliche Orientierung, welche sich thematisch an Freizeit- oder themenspezifischen Projekten orientiert (vgl. Pauli 2006: 94f.). Nicht zu vergessen ist wiederum, dass Schülerinnen und Schüler von sich aus Selbstwertbezüge, Identifikationen und Verständigungsformen in die Schule einbringen können und sollten.

Diesbezüglich haben wir in Kapitel 5.4.1 gesehen, dass Schulkinder sich differenziert mit den unterschiedlichen Themen der Schule auseinandersetzen können und sowohl positive und negative Aspekte beschreiben. Kritikpunkte kommen in der Forschungsstudie auch klar zum Ausdruck und Verbesserungsvorschläge werden ideenreich genannt.

Sozialräumliche Herausforderungen in Schulen zu integrieren sind auch in Bezug auf die Individualisierung der Gesellschaft und der damit verbundenen Heterogenität in Schulklassen zu betrachten (siehe Kapitel 3.4). Damit solche Differenzen in einer Schulklasse überhaupt möglich sind, bedarf es auch einem solch differenzierten Unterricht. Denn Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten wie zum Beispiel Konzentrationsmangel, Aufmerksamkeitsstörungen, niedrigen Hemmschwellen oder somatischen Störungen haben andere Bedürfnisse wie Schnelllernende. In einem differenzierten Unterricht wird solch unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung getragen, indem eine Differenzierung der Anspruchsniveaus nach dem Kenntnis- und Entwicklungsstand der Schulkinder gerichtet wird. Unterschiedliche Aufgabenstellungen und Arbeitsabläufe, sowie unterschiedliche Zeitrhythmen und Zielsetzungen sollen in einem Schulzimmer gleichermassen Platz haben. Wenn ein Kind merkt, dass die Konzentration nachlässt, sollte es die Möglichkeit haben einen geplanten und strukturiert eingebetteten Lernphasenwechsel oder gar eine Entspannung einlegen zu können. Umgekehrt sollen aber auch Möglichkeiten zur Verfügung stehen, damit ein von den Schulkindern favorisiertes Thema bei Bedarf fundiert weiter angegangen werden kann. So profitieren in einem integrativen Unterricht alle Schulkinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Förderschwerpunkten. Vor allem in der Einbeziehung der Förderarbeit sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Klassenzimmers, kann die Sonder- und die Sozialpädagogik als unterstützende Wissensvermittlung, sowohl im formellen als auch im informellen Sinne mit der Schule zusammen kooperieren (vgl. Preuss-Lausitz 2004: 15).

6.4 Die Rolle/Positionierung der Sozialen Arbeit

Eine raumbezogene Soziale Arbeit in und mit Schulen bedeutet, dass die Soziale Arbeit immer im Feld bestehender Machtverhältnisse agiert. Um dennoch aktiv an der Gestaltung sozialräumlicher Verhältnisse mitzuwirken, sind Sozialarbeitende aufgefordert, einen bewussten und geplanten Umgang mit ihrer Eingebundenheit in die bestendenden Machtverhältnisse anzustreben (vgl. Fritsche et al. 2011: 142).

Dass dies in der Praxis und speziell an Schulen nicht immer gelingt, zeigen Untersuchungen von Otto und Bauer (vgl. 2005: 12). Lehrkräfte berichten nämlich über Diffusität und Unstrukturiertheit der Schulsozialarbeitenden. Auf der anderen Seite berichten Schulsozialarbeitende über mangelndes Wissen der Lehrerschaft über die Funktion, den Inhalt und Zielsetzungen der Schulsozialarbeit in Schulen. Durch die obengenannten Probleme entstehen

Konflikte wie Aufgabenüberschneidungen und Kompetenzüberschreitungen (vgl. ebd.: 12), obwohl es eigentlich klare Aufgabenteilung zwischen Lehr- und Fachpersonen der Sozialen Arbeit gibt (vgl. Hollenstein/Nieslony 2009: 382). Abgeleitet von den soeben genannten Kooperationsproblemen ist ein wichtiger Ansatzpunkt, dass sich die Soziale Arbeit inhaltlich profiliert und als eigenständige und fundierte Profession sich weiterentwickelt. Wenn sich die Soziale Arbeit durch inhaltliche Profilierung differenziert und eine bessere Integration bzw. eine institutionelle Einbindung in den institutionellen Rahmen der Schule verschafft, sind wichtige Bausteine gelegt.

Eine Differenzierung durch inhaltliche Profilierung hilft auch den Fachpersonen aus Regelschulen die Soziale Arbeit strukturell besser einzubeziehen und ihnen gegenüber mit Offenheit, anstelle von Skepsis zu stehen (vgl. Otto/Bauer 2005: 25). Denn eine Wissensvermittlung an Schülerinnen und Schülern muss nicht nur methodisch-didaktisch durch Lehrpersonen vermittelt werden, sie kann genauso im Angebotsspektrum der Jugendhilfe (z.b. Einzelfallhilfe oder sozialen Gruppenarbeit) vermittelt werden. Die Behauptung lautet also, dass die Gemeinsamkeiten wie die Wissensvermittlung sich nicht konkurrenzieren müssen, sondern im Gegenteil als Ausgangsbasis dienen, eine Kooperation überhaupt erfolgreich zu erlernen (vgl. Hollenstein/Nieslony 2009: 379).

7. Schlussfolgerung

Ein Schlussfazit sowie Erkenntnisse, die aus der Erarbeitung des Themas gewonnen wurden, runden diese Bachelor-Arbeit ab. Die Thematik soll kritisch hinterfragt werden und weiterführende Fragestellungen sollen zum Denken anregen.

Das Setting Schule, also Ort der formellen Wissensvermittlung, stellt für Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine schwierige Ausgangslage dar. Symptome wie Konzentrationschwäche, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung oder Interessenlosigkeit stehen nämlich im Widerspruch zu den Charaktereigenschaften, welche in der Schule erwartet werden. Auf die Frage weshalb es heute mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gibt, kann keine eindeutige Antwort gegeben werden. Einige Gründe wurden in dieser Arbeit erwähnt und weitere Literaturrecherche zeigt, dass noch viel mehr Gründe für eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten genannt werden können (vgl. Preuss-Lausitz 2004: 12). Wichtig scheint jedoch die Erkenntnis, dass im Sinne einer bereits angestrebten integrativen Schulpolitik der Fokus nicht nur auf die „schwierigen“ Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gerichtet werden darf. Das Individuum agiert nämlich innerhalb eines Systems und beide, sowohl das Individuum als auch das jeweilige System beeinflussen sich reziprok.

Demzufolge wird der Schule als Klasse und als Institution, sowie dem Unterrichtsstil und den Eltern bzw. den beteiligten Erziehungspersonen der Kinder eine tragende Rolle zugeordnet.

Der Ansatz der Sozialraumorientierung mit einer raumorientierten anstatt individuumzentrierten Sichtweise (vgl. Fritsche et al. 2011: 46) nähert sich genau mit diesem Umfeld bezogenen Blickwinkel auf die Frage wie die Regelschulen auf Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten und deren Bedürfnissen besser eingegangen werden kann. Eine Schule, die im weiteren Sinne als Sozialraum betrachtet wird, gilt als wichtige Ausgangslage für das Verhalten deren interagierenden Akteuren. Damit die sozialräumlich betrachtete Schule also auf das Verhalten der Schulkinder und insbesondere auf abweichendes Verhalten angemessener reagieren kann, müsste sich die Schule selbst ändern. In der konkreten Umsetzung werden die Bedürfnisse der Kinder sowie die herrschenden Schulstrukturen aneinander angeglichen. Was vielversprechend klingt, darf aufgrund der Komplexität des Themas nicht als einfache Antwort auf die Frage verstanden werden. Die Antwort auf eine professionelle und kindgerechte Lösung setzt sich nämlich aus ganz verschiedenen, sowohl Schulinternen als auch äusseren Einflusskomponenten, welche in Wechselwirkung zueinander stehen, zusammen. Eine derartige Komplexität an Einflüssen kann von der Schule alleine nicht bewältigt werden. Somit bliebe eine Veränderung der Schule wirkungslos, wenn sie nicht auf breite Unterstützung und Verständnis aller mit Kindern und Jugendlichen beschäftigten Personen und Institutionen rechnen könnte. Das schließt die Einrichtungen der staatlichen und der freien Kinder- und Jugendhilfe ebenso ein wie Polizei und Justiz, aber auch Vereine, Kirchen, Verwaltungen, Parteien. Der Weg führt also über eine wirkungsvolle Vernetzung aller beteiligten Institutionen und einer vorurteilsfreien Zusammenarbeit der involvierten Personen. Dabei steht nicht das Fehlverhalten Einzelner und deren Bestrafung oder „Besserung“ im Zentrum, sondern die veränderten Lebenswelten und -situationen unserer Kinder und Jugendlichen. Es gilt, deren Bewältigung in Schulen zu integrieren und zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe zu erheben.

Nicht nur die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, sondern auch die Lebensumstände deren Eltern, haben sich verändert. Die im gesellschaftlichen Wandel entstandenen Mehrbelastungen (bspw. am Arbeitsplatz) haben zu grundlegenden Veränderungen im gesamten Mikrosystem Familie geführt, welche wiederum die Bedingungen des Aufwachsens beeinflussen. Für Kinder und Jugendliche hat dies zur Folge, dass sie vermehrt weniger für die Schule vorbereitet werden und vereinzelt und für sich aufwachsen müssen. Wenn also wie im vorangehenden Abschnitt von gesamtgesellschaftlicher Aufgabe die Rede ist, dann müssen nicht nur die involvierten Personen und Institutionen sich der Aufgabe annehmen. Noch weiter gefasst, müssten sozialpolitische Voraussetzungen vor

allem in der Familienpolitik vorangetrieben werden. Mit flexibleren Arbeitszeiten oder Teilzeitarbeitsstellen auch in Kaderpositionen, hätten Eltern mehr Möglichkeiten, ihren Bedürfnissen entsprechend die Lebensgestaltung zwischen Familie und Beruf zu organisieren und auszubalancieren.

7.1 Ausblick und weiterführende Fragen

Im Sinne des inzwischen allorts zitierten afrikanischen Sprichwortes „Um ein Kind aufzuziehen, braucht man ein ganzes Dorf“, versteht es auch die sozialraumorientierte Arbeit weit über die Schule hinaus, das Quartier (Familien, Nachbarn, Behörden etc.) zu einem sozial stabilen und entwicklungsfördernden Quartier für Heranwachsende und Anwohner ankurbeln. Die Tendenz ist aber vielerorts gegenteilig und dass Dorf- und Quartiergemeinschaften als funktionierende und unterstützende Einheiten agieren, ist eher rar geworden. (vgl. Treess 2007: 150f.). Diese Tendenz von nicht funktionierenden Einheiten in Quartieren lässt sich auch mit dem Beispiel der Homogenisierung der Quartiere veranschaulichen. Denn Eltern, die es sich leisten können, wählen ihren Wohnort nach der Qualität der Schule, in der ihre Kinder zugeteilt werden. Wie diese Entwicklung beeinflusst werden kann, ist in dieser Bachelor Arbeit nicht die Frage. Vielmehr geht es darum, lokal und Quartierbezogen die jeweils vorhandenen und individuellen Ressourcen der Schule als auch Ressourcen über die Institution Schule hinaus zu aktivieren. Damit das Quartier und die Nachbarn sich vernetzen und Verbindungen auch zwischen den verschiedenen Mikrosystemen hergestellt werden, bietet die Schule und ihre Infrastruktur eine ideale Ausgangslage, welche jedoch bis anhin nur bedingt genutzt wird. Wie wichtig solche Vernetzungen und Verbindungen in einem Quartier sind, zeigen die Erklärungen von Böhnisch (vgl. 2010: 183). Denn eine zunehmende Isolation und mangelnde Spielmöglichkeiten mit Gleichaltrigen im Quartier oder allgemein ausserhalb der Schule, wirken auch in die Schule ein, indem die Peerkultur immer mehr in Schulen zusammenwächst. Es ist also unbestritten, dass der gesamte sowohl positiv als auch negative Einfluss des nahen Umfeldes eines Kindes für dessen Entwicklung mitverantwortlich ist.

Dass einzelne Schulen diese Vernetzungsbemühungen zum Quartier bereits umsetzen und sich als Institution zum unmittelbaren Umfeld bewegen, zeigen die Bemühungen kommunaler Integrationspolitik. Dieselbe Tendenz, kann auch in Bemühungen der Bildungspolitik beobachtet werden. An Schulen werden Programme und Kurse angeboten, welche der multikulturellen Realität begegnen und Bestrebungen nach Chancengleichheit (z.B. individuelle Lehrziele) anstreben. Unter der Bildungspolitik versteht sich zum Beispiel auch die Verbreitung der Schulsozialarbeit, welche sich mit dem Konzept der Lebenswelt an die Bedürfnisse und Anliegen der Schüler und Schülerinnen und deren Umfeld richtet. Diese

Beispiele zeigen eine national stattfindende Tendenz auf, dass die Institution Schule auf die umliegenden Entwicklungen reagiert. Der Schweiz fehlt aber eine systematische Programmförderung, um sich der Stadt und dem Quartier zu öffnen. Das föderalistische und stark

gewichtige System der Schweiz, lässt solche Bestrebungen nur Schritt für Schritt und lokal sehr unterschiedlich voranstreben. Hier als Beispiel zu erwähnen ist, dass die interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (siehe Kapitel 3.4) zwar in Kraft getreten ist, jedoch erst von insgesamt 13 Kantonen unterschrieben wurde (Stand 15.08.2012 vgl. <http://www.edudoc.ch>).

Für die Soziale Arbeit steht in dieser Neu-Ausrichtung der Schulen eine grosse Chance, sich zu öffnen und zu positionieren, anstatt sich der traditionellen Randständigkeit anzunehmen. Bildung soll neu, nicht nur im Rahmen der Schulsozialarbeit, sondern auch im Rahmen von sozialpädagogischen Aktivitäten, oder regional übergreifenden Schulberatungen (Hilfe bei Berufsvorbereitung) oder Projekten der Jugendarbeit verstanden werden. Die Wichtigkeit der formellen als auch der informellen Bildung muss im sozialpolitischen und im sozialpädagogischen Diskurs sich weiterentwickeln, damit ein gesamtgesellschaftliches Selbstbewusstsein entsteht. Auch eine vermehrte Vernetzung mit den Verantwortlichen zum Beispiel aus der Bildungs- und Sozialpolitik sollten der Sozialen Arbeit die Möglichkeiten eröffnen, vermehrt und von Anfang an mitentscheiden zu können.

Weil aber Quartiere, Kantone und Städte und die darin integrierten öffentlichen Schulen aus der sozialräumlichen Perspektive individuell betrachtet werden müssen, gibt es keine allgemeingültigen raumbezogenen Methoden für die Soziale Arbeit. Vielmehr müssen diese situativ konkretisiert und ausgestaltet werden (vgl. Kessler/Reutlinger 2010: 127).

8. Verzeichnisse

8.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation der Verhaltensstörung nach Myschker	8
Tabelle 2: Kurzbeschreibung der angeeigneten Raumtypen auf Schulhöfen	31

8.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl Lernende mit Verhaltensauffälligkeit. Eigene Darstellung	11
Abbildung 2: Entwicklung (in%) an Schüler/innen mit separativer Sonderschulung	12

8.3 Literaturverzeichnis

Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian./Schnurr, Stefan (Hg.): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Haupt Verlag. S. 87-120.

Böhnisch, Lothar (2010). Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Lüscher, Kurt (Hg.) Stuttgart: Klett.Cotta.

Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hg.) (2006). Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Deinet, Ulrich (2005). Sozialräume von Kindern und Jugendlichen als subjektive Aneignungsräume verstehen! In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hg.). Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts-Perspektiven für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165–181.

Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2005). Konzepte zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. In: Riege, Marlo/Schubert, Herbert (Hg.). Sozialraumanalyse. Grundlagen-Methoden-Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 145–158.

Derecik, Ahmet (2011). Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztageseschulen. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Foster, Johanna (2000). Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld „Schulbau“. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Fritsche, Caroline/Rahn, Peter/Reutlinger Christian (2011). Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friedrich, Pascale (2009). Schule und Sozialraum. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 85–90.

Hillenbrand, Clemens (2008). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hinte, Wolfgang (2007). Von der Gemeinwesenarbeit (GWA) zur Sozialraumorientierung. In: Hinte, Wolfgang/Treess, Helga. Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 18-44.

Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2009). Lebenswelt, Jugendhilfe und Schule: Ein Plädoyer für mehr interdisziplinäre Zusammenarbeit. In: neue praxis 4/2009. S. 372–384.

Hollenweger, Judith (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Einige kritische Anmerkungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2006. S. 34–40.

Kessl, Fabian/Reutlinger Christian (2010). Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Köbberling, Almut/Reichert Gabriele (2004). Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Schülern. Die Hamburger Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen REBUS. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.). Schwierige Kinder-Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 167-178.

Lang, Susanne/Mack, Wolfgang/Reutlinger, Christian/Wächter, Franziska (2005). Einleitung. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hg.). Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts - Perspektiven für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-12.

Liesen, Christian/Luder, Reto (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 17 Jg. (9). S. 11-18.

Mack, Wolfgang/Raab, Erich/Rademacker, Hermann (2003). Schule, Stadtteil, Lebenswelt : eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske und Budrich

Myschker, Norbert (2009). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Massnahmen. 6. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Otto, Ulrich/Bauer, Petra (2005). Kooperationsprobleme in der Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 3. Jg. (1). S. 11-36.

Pauli, Bettina (2006). Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Peter, Jochen (2009). Die Peers. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 79-81.

Sorg, Wilfried (2004). Statt Sonderklassen für „verhaltensgestörte“ Kinder gemeinsame Wege von Schule und Jugendhilfe. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.). Schwierige Kinder-Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 179-189.

Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (2006). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Theunissen, Georg (2011). Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Treess, Helga (2007). Kinder- und Jugendhilfe - Sozialisation im Sozialraum. In: Hinte, Wolfgang/Treess, Helga. Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 146-171.

Tully, Claus J. (Hg.) (2006). Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Protokoll und gesetzliche Vereinbarung

Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich (2012). KR-Nr. 195/2012. 988.

URL: [http://data.rrb.zh.ch/appl/rrbzhch.nsf/0/C12574C2002FAA1FC1257A7D002598B0/\\$file/988_A5.pdf?OpenElement](http://data.rrb.zh.ch/appl/rrbzhch.nsf/0/C12574C2002FAA1FC1257A7D002598B0/$file/988_A5.pdf?OpenElement) [Zugriffsdatum: 6. Februar 2013]

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. (Hg.) (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. URL: http://edudoc.ch/record/87689/files/Sonderpaed_d.pdf [Zugriffsdatum: 14. Januar 2013]

Internetlinks

Eidgenössisches Departement des Innern.

URL: <http://www.edi.admin.ch/ebgb/00564/00566/00569/01680/index.html?lang=de>. [Zugriffsdatum: 10. April 2013]

Kanton Zürich Bildungsdirektion. URL: http://www.bista.zh.ch/sop/Sonder_bart.aspx [Zugriffsdatum: 11. Februar 2013]

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik
URL: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> [Zugriffsdatum: 15. März 2013]

Schweizerischer Dokumentenserver Bildung.

Generalsekretariat EDK (Hg.) (2005) URL: <http://www.edudoc.ch/record/88525?ln=de> [Zugriffsdatum: 28. Januar 2013]

URL: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste_rat_df.pdf
[Zugriffsdatum: 25. April 2013]

Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. URL: <http://www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-Schweiz/Statistik/Sonderschulung/page34436.aspx>
[Zugriffsdatum: 5. Februar 2013]

Publikationen

Bundesamt für Statistik (Hg.) (2010). Newsletter Demos. Nr. 4 Dezember 2010. Neuchâtel.
URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=4198>

Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa (2008). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. WZ Brief Bildung. Sonderschule behindert Chancengleichheit. Allmendinger Ph. D., Jutta (Hg.) Berlin. URL: http://bibliothek.wzb.eu/wzbbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf
[Zugriffsdatum: 12. April 2013]

Erhebung/Statistik

Bildungsstatistik Kanton Zürich (2013). Erhebung Sonderklassen Status 1997 – 2006. Sonderklassen und ISF nach Typ, Primar- und Sekundarstufe. Excel Tabelle Bista Zürich.

Bachelor Thesis

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis

Name, Vorname:

Titel/Untertitel Bachelor Thesis:

.....
.....
.....

Begleitung Bachelor Thesis:

.....

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....